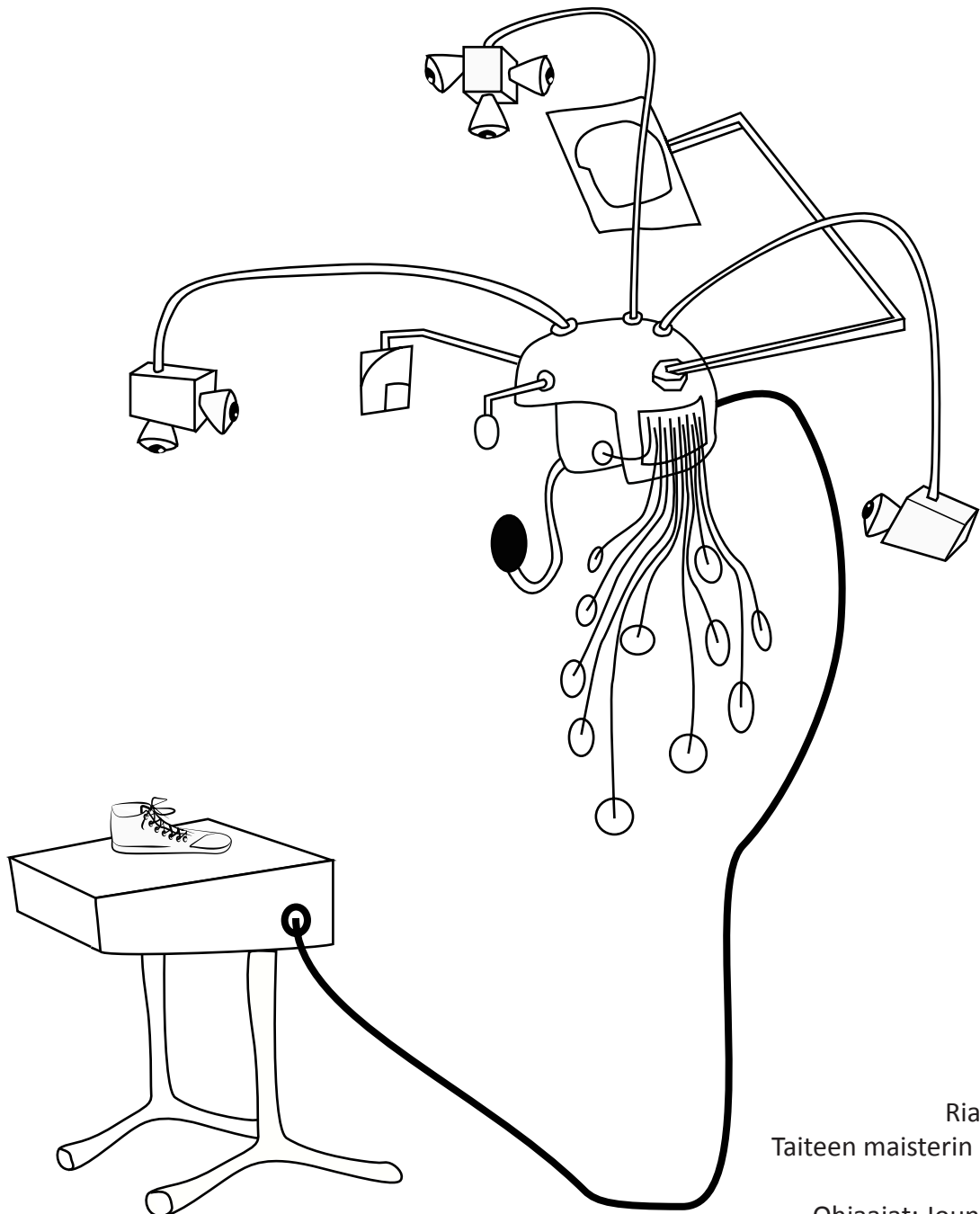


Kuvataideopettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalun kehittäly

— Kohti tutkivaa ja ilmiökeskeistä opetusta



Ria Häkkinen
Taiteen maisterin opinnäyte

Ohjaajat: Jouni Kiiskinen
ja Marja Rastas
Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma, muuntokoulutus
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Aalto-yliopisto

Tekijä Ria Piritta Mette Häkkinen

Työn nimi Kuvataideopettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalun kehittäminen – Kohti tutkivaa ja ilmiökeskeistä opetusta

Tutkinto Taiteen maisteri, taidekasvatus

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma, muuntokoulutus

Työn ohjaaja(t) Jouni Kiiskinen ja Marja Rastas

Hyväksymisvuosi 2015

Sivumäärä 83

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Opinnäytetyö pohjautuu tarkasti rajattuun kuvataideopetuksen *Piirrä oma kenkäsi* –opetustehtävänäntöön ja siihen liittyviin opetuskokemuksiin.

Opinnäytetyö koostuu sekä käytännön että teoreettisesta aineistosta. Käytännön aineisto muodostuu opetuskokeiluiden analyysistä ja reflektoinnista. Opinnäytetyössä teoreettisessa aineistossa vertaillaan Marjo Räsäsen integroivan taideopetuksen kolmioleipä-mallia sekä Wolfgang Schulzin didaktista Hampurin-mallia keskenään.

Aineistosta esille nousseiden aihekokonaisuuksien avulla on kehitetty opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalu. Reflektointityökalua koetellaan käytännön aineistossa käytettyyn *Piirrä oma kenkäsi* –opetustehtävänäntöön ja siihen liittyviin opetuskokemuksiin.

Reflektointityökalua kehitettäessä tavoitteena on ollut luoda opettajalle opetusarkeen sovellettava opetustehtävänäntöjen reflektointiväline, jolla opettaja pystyy arvioimaan ja kehittämään laatimiansa opetustehtävänäntöjä. Opinnäytetyössä painotetaan myös opetustehtävänäntöjen ja arvioinnin välistä suhdetta ja sen johdonmukaisuuden tärkeyttä.

Opinnäytetyössä reflektointityökalu arvioidaan toimivaksi kuvataideopetustehtävänäntöjen reflektointiin peruskoulukontekstissa. Lisäksi todetaan opetustehtävänäntöarviointikriteerien heijastavan selkeimmin opetustehtävänäntöarvioinnin puutteita. Loppupäätelmien toivomuksena on, että reflektointityökalua kokeiltaisiin vielä laajemmalla taidekasvatuksen alueella ja erilaisissa konteksteissa.

Avainsanat didaktiikka, reflektointi, työkalu, opetus, tehtävänäntö, arviointi, kolmioleipä-malli, Hampurin-malli

Johdanto	9
1. Opinnäytteen lähtökohdat ja tavoitteet	17
1.1 Opinnäytteen rajaus	17
1.2 Opinnäytteen tavoite, kysymykset ja menetelmä	20
1.3 Käsitteiden määritelmiä	21
2. Piirrä oma kenkäsi, pelkkä suoritus?	23
2.1 Miksi Piirrä oma kenkäsi –opetustehtävänanto?	23
2.2. Opetustehtävänanto suhteessa tutkivaan ja ilmiökeskeiseen opetukseen.	29
2.3. Opetuskokeiluiden tarkastelua eri näkökulmista	30
2.3.1 Käytännön kokemuksia ja havaintoja opettajana	30
2.3.2 Opetuskokemusten reflektointi ja arviointi	33
3. Kaksi erilaista opettamisen prosessin mallia	37
3.1 Mitä kuvataide-oppiaineessa opitaan?	
Opetuksen tavoitteet ja arvot	38
3.2. Esteettinen kokemus suhteessa opetuksen menetelmiin	41
3.2.1 Opetuksen suunnittelu Schulzin mallissa	43
3.2.2 Opetuksen suunnittelu Räsäsen mallissa	45
3.3 Prosessi ja/vai teos: Oppimisprosessin arviointi	47
3. 4 Opettajan reflektointi	49
4. Opettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalu	53
4.1. Opettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalun tasot	54
4.1.1 Minkälaisia arvoja opetustehtävänannosta heijastuu?	54
4.1.2 Mitkä opetustavoitteet heijastuvat opetustehtävänannosta?	55
4.1.3 Mitkä opetusmenetelmät soveltuvat opetustehtävänannon tavoitteiden saavuttamiseksi?	56
4.1.4 Mitkä arviointikeinot soveltuvat parhaiten suhteessa opetustehtävänannon tavoitteisiin?	60
4.1.5. Mihin opetustehtävänanto voi kytkeytyä?	63

4.2 <i>Piirrä oma kenkäsi</i> – opetustehtävänannon tarkastelu reflektointityökalun avulla	66
4.2.1 Minkälaisia arvoja <i>Piirrä oma kenkäsi</i> -opetustehtävänannosta heijastuu?	66
4.2.2 Mitkä opetustavoitteet heijastuvat <i>Piirrä oma kenkäsi</i> -opetustehtävänannosta?	67
4.2.3 Mitä opetusmenetelmiä <i>Piirrä oma kenkäsi</i> -opetustehtävänannossa käytetään tavoitteiden saavuttamiseksi?	68
4.2.4 Mitkä arviointimenetelmät soveltuvat suhteessa <i>Piirrä oma kenkäsi – opetustehtävänannon</i> tavoitteisiin	69
4.2.5 Mihin kaikkeen <i>piirrä oma kenkäsi</i> – opetustehtävänanto kytkeytyi?	70
4.3 Opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalun kriittinen tarkastelu	70
5. Loppupäätelmät	73
6. Lähteet	75
Kirjallisuuslähteet	75
Digitaaliset lähteet	78
Kuvat ja kuviot	80
7. Liitteet	81

Kiitokset

Kiitän opinnäytteen ohjaajia taiteen tohtori Jouni Kiiskistä ja kuvataidekasvatuksen lehtori Marja Rastasta. Olette auttaneet minua reflektointityökalun palasien jäsentämisessä ja haluan kiittää teitä varsinkin sitoutuneisuudestanne ohjaustyöhön. Suomi toisena äidinkielenä sekä dysleksia ovat asettaneet omia haasteitaan opinnäytteen valmistumiseen.

Erityisen iso kiitos kaikille tuttaville ja ystäville, jotka ovat toukokuun vaikeuksien aikana, tukeneet minua, lohduttaneet ja opastaneet eteenpäin.

Helsingissä elokuussa 2015

Ria Häkkinen

Johdanto

Olen valmistunut vuonna 2007 Taideteollisesta korkeakoulusta kuvataiteen Pallas-maisteriohjelmasta ja olin jo silloin opiskeluni aikana toiminut kuvataideopettajan sijaisena. Olen toiminut määräaikaisella työsopimuksella kuvataidetta opettavana aineenopettajana yksityisessä koulussa Helsingissä kevästä 2012 alkaen ja opettanut sekä ala- että yläasteella. Vuonna 2012 aloitin opinnot toiseen Taiteen maisteritutkintoon Aalto-yliopistossa, Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelmassa. Opiskeluni ohella olen koko ajan ollut myös töissä kuvataideopettajana.

Yhtäaikainen opiskelu ja työ antaa mahdollisuuden heijastaa päivittäin opinnoissa esitettyjä teorioita ja malleja käytännön työhön. Tilanne antaa mahdollisuuden myös runsaaseen itse-reflektioon. Samalla se myös vaikeuttaa etäisyyden ottamista käytännöstä, jotta voisi käsitellä ensin asioita teoreettisella tasolla ja sitten vasta käytännössä. Tilanne on ikään kuin koko ajan päällä. Haasteista huolimatta olen samalla myös nauttinut tästä yhtälöstä joka on johdattanut kiinnostustani kuvataideopetuksen menetelmiin, niiden prosesseihin ja didaktiikkaan sekä toiminut suurena motivaation voimavarana.

Ammattitaideopintojeni ansiosta minulla on laaja taidekäsitys ja omakohtaista kokemusta taiteen tekemisestä. Taidekasvatusta opiskellessani olen usein havainnut saman ilmiön josta Liisa Vartiainen kertoo taidekasvatuksen professori (emerita) Pirkko Pohjakallion väitöskirjan haastattelussa. Taidekasvatuksen opiskelijoilla on usein suuri intohimo taidetta kohtaan ja osittain myös ristiriitaisia tunteita pedagogiaa kohtaan (Pohjakallio 2005, 160). Kirjoitin keväällä 2012 Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelman hakemukseen liittyvään opintosuunnitelmaani: *”Koulutusohjelmassa minua kiinnostavat ensisijaisesti didaktiset sekä pedagogiset kurssikokonaisuudet...”*. Nyt opintojeni loppuvaiheessa kiinnostukseni didaktiikkaa ja opetusprosesseja taidekasvatuskontekstissa kohtaan on vain kasvanut, nälkä on kasvanut syödessä.

Mielenkiintoisena pidän myös Pohjakallion kommenttia Pekka Gronowin ajatuksiin, jossa hän toteaa:

*”Jos kuka tahansa voi olla taiteilija, päähuomio kiinnitet-
täisiin opetukseen, suunnitteluun ja sellaisen yhteiskunnan
rakentamiseen, jossa jokaisella on mahdollisuus luovaan
visuaaliseen ilmaisuun.”* (Pohjakallio 2005, 131.)

Nykypäivänä, kun internetin välityksellä menestykseen ja julkisuuteen pon-
nistaminen ei ole poikkeus, pidän taitelijanuraa jokaiselle mahdollisena.
Samalla tavalla on myös taiteilijoita, joilla ei ole kuvataidekoulutusta taustallaan ja heillä on suuria kansainvälisiä näyttelyitä. Tuoreena esimerkkinä on ajankohtainen tekijä Tino Sehgal (1976-), joka on taustaltaan tanssija ja taloustieteilijä. Sehgalin teokset ovat aineettomuudessaan ja performatiivisen otteensa vuoksi oivaltava kannanotto nykypäivän taidekäsitykseen. Teokset ovat suorastaan kuin malliesimerkki John Deweyn *Taide on kokemus* (1934) -teoksesta. Lisäksi on muistettava, että *taitelija*-nimike ei ole suojattu, joten jokainen voi halutessaan kutsua itseään taitelijaksi. (ks. myös Määttänen 2012, 184.)

Taustani vuoksi keskityn opinnäytetyössäni kuvataideopetuksen ainedi-
daktiikan kysymyksiin ja oppilaiden oppimisprosesseihin. Minuun teki vaikutuksen Marjo Räsänen artikkeli *Kohtaavatko oppilaiden ja opetta-
jien taidekäsitykset?* (2011). Olen pohtinut, mitä ovat kuvataideopetuksen tavoitteet? Kuinka opetussuunnitelmassa annetut tavoitteet kohtaavat henki-
lökohtaisen opetuskokemuksieni sekä taidekäsitykseni kanssa?

Työsuhteeni alkuvaiheessa koin shokeeraavana, että kuvataideopettajat harvoin jakavat keskenään tehtäviä. Vastakohtana koen esimerkiksi lii-
kunnanopettajien käyttämän ”Suunnittelen liikuntaa” -internetsivuston. Sivustolla opettaja tai liikunnan ohjaaja voi parilla hiiren klikkauksella tulosta itselleen apuvälineeksi tuntisuunnitelman. Monet kuvataideopettajat taas pitävät tehtäviä ammattilypeytensä, itse keksittyinä. Täten jokainen opettaja joutuu ”keksimään pyöränsä uudestaan”. Tässä asetelmassa on mielestäni kaksi ongelmaa:

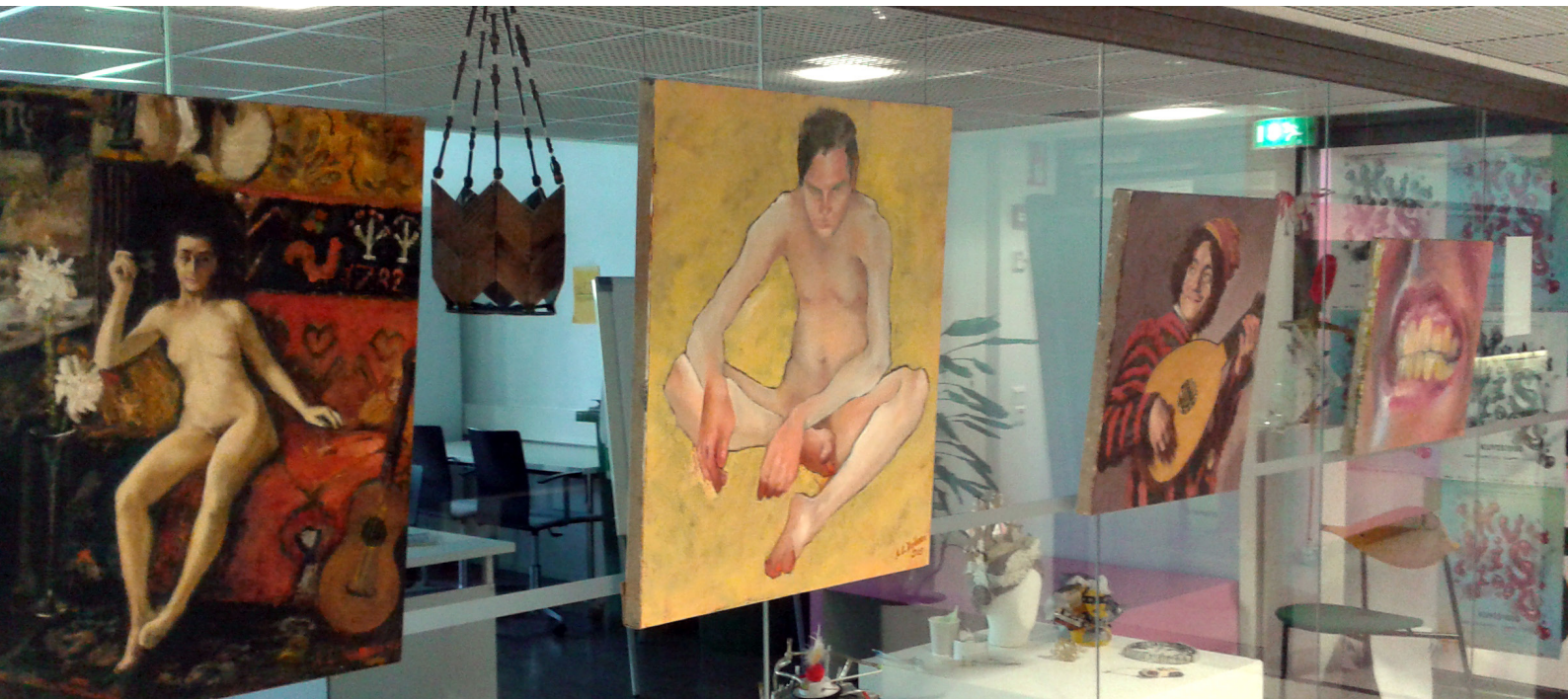
- 1) Työuran aloittava opettaja joutuu ensimmäisten työvuosien aikana tekemään suunnattoman ison työn työajan ulkopuolella keksiäkseen kaikille opettamilleen luokille opetuskokonaisuudet. Tämä asetelma voi helposti johtaa siihen tilanteeseen, josta Juha Varto mainitsee kirjassaan *Isien synnit*. Kokematon opettaja alkaa refleksinomaisesti matkia opettajaa, joka hänellä itsellään on ollut. (Varto 2002, 145; Pohjakallio 2005, 174.)
- 2) Kuvataideopettajia ei ole yleensä koulukohtaisesti useita, joten ainekohtaisen työryhmän kulttuurin muodostuminen on harvinaista. Tilanne edellyttää kuvataideopettajalta itsenäistä työskentelyä verrattuna esimerkiksi kieltenopettajiin. Tämä vaikeuttaa opetustyön laajempaa testaamista ja reflektointia.

Opettajalla ei ole vertaistukea pohtimassa esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Millä luokka-asteella opetus toimii parhaiten? Miten sitä voisi soveltaa eri tilanteisiin? Mikä siitä tekee toimivan ja miksi? Tällä hetkellä opettajat enimmäkseen itse testaavat opetusmenetelmiään eri luokilla ja refleктоivat itsekseen. Kokeneen opettajan jäätyä eläkkeelle kaikki tämä hiljainen tieto häviää. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat olisivat koneita, jotka toimivat kaikki samalla tavalla. Myös opettajat ovat hyvin erilaisia. Mikä yhdellä opettajalla toimii, ei välttämättä toimi hänen kollegallaan. Opetuksen suunnitteluun vaikuttavat mm. opettajan oma taidekäsitys, ihmiskäsitys ja taidemielitymykset (Räsänen 2008, 14, 19).

Luokan ryhmadynamiikka on suuri vaikuttaja luokassa. Luokka, jossa on enimmäkseen rauhallisia ja hiljaisia oppilaita, on aivan erilainen kuin luokka, jossa on paljon äänekkäitä oppilaita. Luokat ovat hyvin monenlaisia: myös ryhmän pääluku ja yhdessä vietetty aika vaikuttavat. Kuvataideopetuksen ryhmadynamiikka ja sosiaaliset taustavaikutukset on suuri aihekokonaisuus, joka vaikuttaa myös opetuksen suunnitteluun. Haluan kuitenkin rajata sen opinnäytteestä kokonaan pois sen laajuuden vuoksi.

Opinnäytteessäni keskityn tarkastelemaan kuvataideopetuksen runsaudesta vain pientä kapeaa osaa, opetustehtävänannon, ja vain opettajan näkökulmasta. Jätän tietoisesti huomioimatta oppilaan näkökulman, fasilitteetit tai muut käytännön opetustyöhön vaikuttavat tekijät. Näkökulmani perusteluna on pyrkimys kehittää opettajalle reflektointityökalu, joka on tarkoitettu opetustehtävääntöjen kehittämiseen. Kyseessä on siis vain pieni osa opetuksen kokonaisuudesta. Oman taideoppilaskokemukseni perusteella kuvataideopetuksessa on yleisesti käytetty opetustehtävääntöjä, opetuksen käytännönläheisyyden tavoitteen vuoksi. Pidän opetustehtävääntöjen pohdintaa kiinnostavana ja mielenkiintoisena osana opettajan työtä ja perusteltuna opinnäytteen näkökulmasta.

Opettajan pedagoginen taito näkyy monella tasolla kuten vuorovaikutustaidoissa, tavassa käyttää auktoriteettia, luokan työilmapiiriin liittyvissä didaktisissa ratkaisuissa, opetustehtävääntöissä sekä teknisissä taidoissa. Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen luettelevat hyvän opettajan monenlaisia ominaisuuksia ja nimeävät opettajan kehityksen tavoitteeksi refleктоivan ja voimaantuneen opettajan. (Uusikylä & Atjonen 2007, 225-228.) Työkokemukseni perusteella pidän opetusmenetelmien kehittämistä tärkeänä ottaen huomioon, miten huonot oppimistulokset yhdeksäsluokkalaissilla on kuvataide-oppiaineesssa Laitisen, Hilmolan ja Juntusen (2011) mukaan.



Kuva 1. Aalto-yliopiston käytävä keväällä 2015

Motivaation lähteenä tähän oppinäytetyöhön on toiminut enimmäkseen kantapään kautta kertynyt opetuskokemus sekä suuri hämmennys kävellessäni Aalto-yliopiston käytävillä ja vieraillessani eri koulujen kuvataideluokissa. Vastaan on tullut usein sama näkymä. Käytävällä roikkuu oppilastöitä, joista selkeästi voi lukea opetuksen tehtävänannon, osittain tehtävänanto on vielä lisätty kuvien viereen.

Jään pohtimaan mitä teoksia tehneet oppilaat ovat oppineet? Miten opetuksessa käsitellyt teokset vaikuttavat heidän taidekäsitukseensä, maailmankuvaansa, kokemukseensa taiteen tekijänä, oppijana? Olen ammattitaideopintojeni vuoksi myös ollut paljon oppilaan roolissa ja kysynyt itseltäni nyt jälkikäteen, mitkä kurssit ovat olleet antoisimmat tai vaikuttavimmat taidekäsitukseni kannalta, milloin itse olen kokenut oppineeni, ja mikä oli ärsyttävää tai jopa turhauttavaa?

Kuvataideopetuksen yhteydessä puhutaan usein *tehtävistä*. Tehtävät herättävät paljon tunteita. Syksyisin monet opettajat pohtivat ahdistuneesti mistä saisi hyviä tehtäviä, toiset huokailevat ärtyneesti: *ei taas noita tehtäviä*. Osat tehtävistä ovat *vanhanaikaisia tehtäviä*, toiset *ihan turhia*, joku on *ihan kiva*. Opinnäytteessäni halusin pohtia, mikä on *hyvä tehtävä*, tai opettajan pedagogisesta ja didaktisesta näkökulmasta oppilaille antoisa tehtävä?

Koen *tehtävä* -sanon ongelmalliseksi, koska se viittaa sokeaan suorittamiseen (asia on tehtävä, halusit tai ei), jonka vuoksi käytän tässä opinnäytetyössä-

sä sanaa *opetustehtävänanto*. Olen lisännyt *tehtävä* -sanaan sanan *opetus* kuvastaakseen tehtävän tekemisen tarkoitusta, jonka painopisteen koen peruskoulun yhteydessä olevan oppilaan oppimisprosessissa. Lisäksi peruskoulukontekstiin sisältyy oppilaan oppivelvollisuus, joka tuo mukanaan opettajalle vastuun opetuksesta ja osittain velvollisuuden tukea oppilasta hänen erilaisia oppimistapojaan huomioiden (Ihme 2009, 40; Uusikylä & Atjonen 2007, 21). Tästä syystä pelkkä *opetustehtävä* sanana on vajavainen ja lisäksi päätteen *anto*. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu yrittää *antaa oppilaan oppia* (Ihme 2009, 44). Miten tässä antamisessa voi onnistua ja miten kehittää omaa ammattitaitoaan, on kysymys joka minua on askarruttanut paljon jokapäiväisessä työssäni kuvataideopettajana.

Lisäksi on huomioitava että nykypäivän kuvataideopetus on paljon muutakin kuin pelkkiä tehtäviä tai opetustehtävänantoja. Kai Franck toi 1960-luvulla Taideteolliseen korkeakouluun tuotesuunnittelulle tyypillisen ryhmä/tiimi-työskentelyn mallin, jossa insinöörit, muotoilijat ja muut tuotantoketjun osajat tekevät yhteistyötä (Pohjakallio 2005, 146). Tämän tyyppinen työskentely muistuttaa ongelmalähtöistä, ilmiöpohjaista pedagogista mallia. Tutkiva ja ilmiöpohjainen oppiminen on kirjattu kuvataidekasvatuksen työtapojen tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (POPS 2014, 428).

Lapsena olen viettänyt paljon aikaa kokolattiamattotehtaan suunnittelutoimistossa, jossa yksinhuoltaja-insinööriäitini toimi suunnittelijana. Yläasteella suoritin työhön tutustumisen harjoittelujakson samaisessa tehtaassa ja perhesuhteitteni vuoksi pääsin tutustumaan koko tuotantoprosessin eri osiin ja valmistamaan suunnittelun koekappaleita. Kokemus jätti selkeät näkemykset tiimityöstä ja asioiden yhteensovittamisesta.

Aloitettuani työt koulussa työkokemus on ollut hyvin erilainen: opettajan työ on ollut erittäin itsenäistä ja yksinäistä. Positiivisten poikkitieteellisten näkemyksieni vuoksi olen juossut käytävillä toisten aineenopettajien perään ja udellet heiltä, mitä aihekokonaisuuksia he aikovat käsitellä luokilla, joiden aineenopettajina toimimme. Vastaukset ovat olleet laidasta laitaan: osa opettajakollegoista suhtautuu asiaan positiivisesti ja olemme toteuttaneet hauskoja yhteisiä museovierailuita tai animaatioita. Osa kollegoista on suorastaan säikähtänyt, ja eri aineisiin liittyvät ennakokuulot ja asenteet ovat tulleet esille. Työkokemukseni perusteella kouluissa ei tällä hetkellä, keväällä 2015, ole vakiintuneita malleja yhteiselle suunnittelulle, joten yhteistyö on lähtökohtaisesti aina ylimääräistä ja vapaaehtoista.

Ilmiöpohjainen opetus painottaa oppilaslähtöisyyttä ja lisäksi ikään kuin laajentaa ongelmalähtöistä opetusta koulujen oppiainerajoa ylittäväksi. Ilmiölähtöisyyteen kuuluu poikkitieteellisyys, jossa integroidaan eri oppiai-

neita. Tutkivan ja ilmiöpohjaisen opettamisen kirjaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tulee vaikuttamaan opetukseen lähivuosina. Työkokemukseni ja koulujen käytävillä esillä olevien töiden perusteella arvioin kuitenkin, että ilmiöpohjaisen opetuksen matka teoriasta käytäntöön ja tiimityön mekanismiin peruskouluissa on vielä pitkä.

Tästä huolimatta pyrin tässä opinnäytetyössä kehittämään peruskoulun kontekstiin ankkuroitua opetustehtävänantojen reflektointityökalua, jolla kuvataideopettaja voi arkityössään tarkkailla ja kehittää oma työtapaansa ja pohtia, miten tutkivaa ja ilmiökeskeistä työskentelyä voisi sisällyttää opetukseen. Tämä opinnäytetyö ei ole käyttöohje miten opetat kuvataidetta käyttäen tutkivaa ja ilmiöpohjaista opetusta, vaan painopiste on työn reflektoinnissa. Tavoitteena on kehittää reflektointiväline, jonka avulla opettaja saa esille omia työtapojaan opetustehtäväänsä näkökulmasta, jotta voisi tietoisesti ottaa askeleita kohti tutkivaa ja ilmiökeskeistä opetusta.

Opinnäytteeni ensimmäisessä luvussa taustoitan omaa motivaatiotani ja kiinnostustani aiheeseen. Lisäksi avaan käsittelemäni opettajan opetustehtävän reflektointityökalun lähtökohtia, filosofista viitekehystä, tutkimusmenetelmiäni sekä aineiston rajausta.

Toisessa luvussa perustelen reflektointityökalun kehittelyn lähtökohtana olleen havaintopiirustus-opetustehtäväänsä valinnan ja kontekstin sekä analysoin käytännön opetuskokeiluiden avulla kerättyä aineistoa sekä reflektoin opetuskokeilussa esiin tulleita avainsanoja.

Reflektointityökalun kehittämisessä olen hyödyntänyt myös kahta erilaista didaktista mallia. Luvussa 3. vertaan kuvataidekasvatuksen taiteen tohtori, dosentti Marjo Räsäsen ja saksalaisen kasvatustieteilijän ja didaktikon Wolfgang Schulzin mallia keskenään perehtymällä Räsäsen ns. *kolmioleipä-malliin* sekä Schulzin (1929 - 1993) ns. *Hampurin-malliin*. Räsäsen *kolmioleipä-malli* rakentuu viidestä kuvataidekasvatuksen lähestymistavasta, jotka muodostavat integroivan taidekasvatusmallin. Niiden painopisteenä on monikulttuurisuus ja monilukutaito. Schulzin *Hampurin-malli* keskittyy ensisijaisesti didaktiseen näkökulmaan ja opetuksen johdonmukaisuuteen ja sen kautta transparenttisuuteen ja oppilaan ja opettajan tasa-arvoiseen yhteistyöhön.

Neljännessä luvussa kokoan aiemmissa luvuissa esiin tulleet merkitykset ja tiivistän pohdintojani kehittääkseni opettajana opetustehtäväänsä reflektointityökalun. Valmista reflektointityökalua koettelen luvuissa 4.2 käsiteltyyn *Piirrä oma kenkäsi* -tehtäväänsä ja pohdin reflektointityökalun

toimivuutta. Lisäksi tarkastelen kriittisesti reflektointityökalun toimivuutta neljännen luvun viimeisessä osiossa.

Viimeisessä viidennessä luvussa reflektoin koko opinnäytteeni kriittisesti ja arvioin uudestaan matkan varrella tehtyjä valintojani.

1. Opinnäytteen lähtökohdat ja tavoitteet

Opinnäytteen rajaukseen ja aineiston valinta on vahvasti vaikuttanut henkilökohtainen taustani. Olen kaksoiskansalainen, syntynyt Saksassa ja viettänyt Berliinissä koko lapsuuden ja nuoruuden matkustaen säännöllisesti Suomeen. Asuessani ylioppilaskirjoitusten jälkeen enimmäkseen Suomessa olen usein miettinyt Suomen ja Saksan välisiä kulttuurieroja sekä koulunäkökulmasta että yleisesti. Kahden kulttuurin välillä seilaaminen on ollut elämälleni ominaista ja tämän vuoksi valinta vertailla Räsänen ja Schulzin malleja tuntui luontevalta. Kaksi-kielisyydestä on ollut selkeästi apua ja tuskin olisin vastaavaan ryhtynyt ilman taustaani. Samalla on tarvinnut olla valppaana milloin käsittelen sanojen merkityksiä missäkin kulttuurikontekstissa. Välillä on tarvinnut pysähtyä ja ymmärtää *”ai niin tämä onkin saksalainen tapa ajatella”* ja päinvastoin. Vaikka puhunkin sujuvasti suomea, saksalaisen peruskoulutukseni vuoksi suomi on selkeästi heikompi kieleni. Halusin kuitenkin kirjoittaa opinnäytteen suomeksi, sillä perusteella että olen suurimman osan korkeakouluopinnoista suorittanut suomen kielellä.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen opinnäytteen rajauksen, menetelmät sekä opinnäytteen pääkysymykset. Näissä luvuista tulee myös esille opinnäytteen suomalainen taidekasvatuskonteksti ja näkökulma.

1.1 Opinnäytteen rajaus

Opinnäytteeni lähtökohtana pidän vuosina 1995 ja 2004 laadittuja sekä uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014), erityisesti sen tavoitteita ja reunaehtoja kuvataideopetukselle luokka-asteella 5-9. Annika Brandt on käyttänyt aiempaa POPS 1995/2004 rajausta kandidaatintutkielmassaan ”Mistä näitä tehtäviä oikein tulee?” (2010). Brandtin tutkielma toimii tutkimukseni lähtökohtana, taustoittajana ja inspiroijana, herättäen kysymyksiä opetusmenetelmistä ja opetustehtäväännantojen rakenteesta. Tämän vuoksi huomioin luvuissa 4 ja 5 perusopetuksen uuden POPS 2014:n, joka on ollut keväällä 2014 kommentoitavana ja vahvistettu tammikuussa 2015. Kirjoitusprosessi osuu samaan aikaan uuden POPS:n julkisesti kommentoitavien POPS 2014 -luonnoksien kanssa ja uusi POPS 2014 ehdittiin hyväksyä kirjoittamisprosessini aikana. Tämän vuoksi kommentoin uutta POPS 2014:ää opinnäytetyössäni.

Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun on tarkoitus toimia myös uuden POPS:n 2014 puitteissa. Tämän vuoksi olen huomionnut POPS 2014:ssä esitettyjä opetuksen arvoja sekä tavoitteita reflektointityökalun kehittämisessä (ks. luku 4 ja 5).

Brandt (2010) pohtii kandidaatintutkielmassaan opettajan laatimia opetustehtävänantoja opettajan ja opetussuunnitelman näkökulmasta. Hän tarkastelee tehtävänantoja POPS:n 1995/2004 tavoitteiden näkökulmasta sekä tutkii kyselylomakkeen avulla, miten opettajan mieltymykset vaikuttavat tehtävääntoihin. Hän käyttää tutkimuskohteena itseään sekä kollegaa, jolla on yli kymmenen vuoden työkokemus. Hän paneutuu laajaan analyysiin opetustehtävääntöjen tavoitteista ja määrittelee, millainen on hyvä kuvataideopettaja sekä millaista on hyvä kuvataideopetus suhteessa opetussuunnitelman perusteisiin. Brandt tarkastelee opettajan lähtökohtia tehtävän aihevalintaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta peilaten niitä hyvän opettajan sekä hyvän opetuksen määritelmiin. Lisäksi hän tarkastelee opetustehtävääntöja opettajan henkilökohtaisten mieltymyksien kautta.

Tutkielman loppupohdinnoissa Brandt nimeää tehtävääntöjen lähtökohdaksi opettajan omat taidekäsitykset ja -mieltymykset, opettajan taidehistoriallisen tietämyksen, opetettavan luokan ryhmädynamiikan ja oppilaan henkilökohtaisen kehittämisprosessin ja kasvun tukemisen. Brandt korostaa toiminnallisen prosessin tärkeyttä verrattuna taiteelliseen lopputulokseen ja perustelee sen laajemmalla vaikutuksella oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (Brandt 2010, 28.)

Brandtin kandidaatintutkielma ei reunaehtojensa vuoksi ulotu opetustehtävääntöjen oppimisprosessiin tai sen arvioimiseen. Tutkielmassa ei myöskään vertailla opetustehtävääntöjen oppiaineen osion merkitystä suhteessa muihin kuvataideoppiaineen aihepiireihin. Brandt luettelee kyllä POPS 1995/2004:ssä esiteltyjä aihekokonaisuuksia, mutta ei rajaa tarkasteluaan yhteen oppiaineen osa-alueeseen eikä lajittele tai vertaile eri aihekokonaisuuksia keskenään (Brandt 2010, 17). Omassa tutkielmassani haluan fokusoida havaintopiirustustaitoon, joka on yksi perustaito kuvataideopetuksessa.

Havaintoon perustuva piirtäminen on hyvin laaja kokonaisuus mutta samalla myös yksi taideopetuksen perusteista, minkä vuoksi siitä on kehittynyt jo pitkä traditio ja käsitykset, minkälaisilla opetustehtävääntöillä ja menetelmillä piirtämistä voi opettaa ja oppia. Katja Viikkilä on pohtinut aiheesta ”Piirtäjän havaintoja – Piirrettyjä pohdintoja havaintopiirtämisestä ja sen opetuksesta” -nimisessä maisterin opinnäytteessään 2012. Opinnäytetyö on

taideperustainen, ja Viikkilä tutkii siinä omien havaintopiirustusprosessiensa kautta, miten piirtämistä on opetettu Aalto-yliopistossa ja miten sitä voisi opettaa korkeakoulutasolla. Viikkilän tutkimuksesta tulee hyvin esille piirustustaidon ja havaintopiirustustaidon erot. (Viikkilä 2012, 11 - 13 ja 21 - 22.)

Anniina Mattila on Lapin yliopiston Pro gradu –tutkielmassaan 2011 kartoittanut piirtämisen taidon merkityksiä ja muutoksia peruskoulun kuvataideopetuksessa. Mattilan mukaan piirtämistä on perusteltu mm. havaitsemisen taidon opetusvälineenä, teollisuuden asettamilla työtaitovaatimuksilla, koordinaation ja hienomotoriikan kehittäjänä ja vastapainona postmodernistiselle taiteenkäsitykselle (Mattila 2011, 13-22).

Opinnäytetyöni teoreettinen viitekehys on pragmatismi. Pragmatismi rakentaa käsitteiden merkityksiä niiden käytännön toimivuuden pohjalta. Pragmatistisille tutkimuksille ominaista on myös teorian koetteleminen käytännössä (Määttänen 2012, 72). Tämän vuoksi pyrin analysoimalla ja refleктоimalla opinnäytteen käytännön aineiston avulla saamaan esille omia toimintatapoja opettajana opetustehtävänäntöjen näkökulmasta (vrt. Määttänen 2012, 112). Pragmatismien viitekehyksen vuoksi opinnäytteeni keskipisteessä on opettamisen prosessi ja sen arvioiminen teoreettisella tasolla, pohjautuen käytännön kokemuksiin ja olemassa oleviin käytäntöihin. Tämän vuoksi jätän opinnäytetyöni ulkopuolelle pohdinnat ja arvioinnit koulussa olemassa olevista konventioista kuten numeerisen arvosanojen mallista sekä POPS 2014:n sisältöjen kriittisen tarkastelun.

Peruskoulun opetustehtävänäntöikäytäntöön kuuluvat myös opetustehtävänäntöjen arviointikriteerit ja oppilastyön arviointi, ensisijaisesti numeerinen arviointi. Omassa työssäni olen sen lisäksi käyttänyt lyhyitä kahdenkeskisiä arviointikeskusteluita. Kuvataide-oppiaineessa arviointia on mahdotonta perustella täysin aukottomasti oppilaalle tai kolmannelle osapuolelle, koska oppilastyöt eivät koostu mitattavissa olevista selkeistä määristä (Uusikylä & Atjonen 2007, 204; Salminen 2005, 195). Arvioinnin pitäisi mielestäni olla kuitenkin avoin mekanismi, jotta oppilas pystyy ymmärtämään arviointikriteerit, on tietoinen siitä, mitä häneltä edellytetään sekä voi saavuttaa tavoitteita ja tulla kohdelluksi yhdenvertaisesti. Tässä koen selkeätä käytännön ristiriitaa pragmatismiin syventyneen filosofi ja psykologi John Deweyn (1859 - 1952) näkemyksen kanssa. Dewey toteaa, että taideteoksia arvioitaessa eri mittapuita käyttäen "...syntyy vain sekaannuksia, sillä taideteokset ovat laadullisia kokonaisuuksia." (Määttänen 2012, 43; ks. myös 21, 39-42, 182). Deweyn näkemyksiä pohtiessa on kuitenkin huomioitava, että Dewey kommentoi asiaa taide-, ei koulutaidekontekstissa.

Tähän pulmalliseen kysymykseen oppilastöiden arvioinnista palaan luvuissa 2.3.2, 3.3, 4.1.4 sekä 4.2.4 arviointikriteerien yhteydessä.

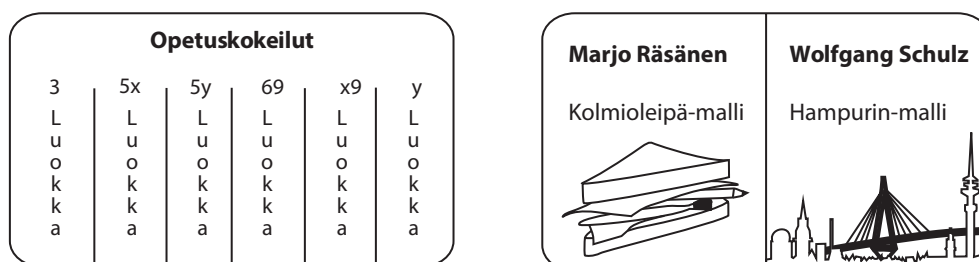
1.2 Opinnäytteen tavoite, kysymykset ja menetelmä

Tavoitteeni ei ole laatia uusia tehtäviä vaan pyrkiä määrittelemään kriteereitä, joilla pystyisi tarkastelemaan opetustehtävänantoja. Pyrkimykseni on kehittää opettajan opetuksen reflektointityökalu, jolla opettajana pystyn analysoimaan ja refleктоimaan opetustehtävänantojen toimivuutta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, koska kehitelen reflektointityökalun omien opetuskokemuksieni pohjalta. Pyrkimykseni on, että tutkimustulokset ovat yleistettävissä kaikkiin perusopetuksen kuvataidetehtävääntoihin, riippumatta tehtävänannon aiheesta, luokka-asteesta, käytetyistä materiaaleista tai muista opetustilanteisiin vaikuttavista tekijöistä. Reflektointityökalun tarkoitus on toimia reflektointivälineenä, johon opettaja eri kysymyksin ja ikään kuin palikoita täyttämällä saa esille oman tehtävänantonsa vahvuudet ja heikkoudet.

Opinnäytetyöni pääkysymys on: **Miten kuvataideopettajana voin reflektoida ja kehittää työtapani, opetustehtävänannon näkökulmasta?** Tämän tavoitteen saavuttaakseni keskityn ensin kysymyksiin: Mistä elementeistä opetuskokeiluni menetelmät koostuvat? Mikä on käyttämäni opetustehtävänannon rakenne ja millaisiin oppimisprosesseihin se johtaa? Minkälaisia tavoitteita heijastuu opetuskokeilussa käyttämästäni opetustehtävänannosta?

Päästääkseni lähemmäksi tavoitettani ja opetustehtävänantoa, sen rakennetta ja oppimisprosessia, käytän yhtenä osana aineistoa omaa työkokemustani sekä opinnäytetyön yhteydessä toteutettua havaintopiirustukseen liittyvää opetuskokeilua.

Marjo Räsänen Kolmioleipämallin sekä Wolfgang Schulzin Hampurin-mallit (Räsänen 2008, 10; Schulz 1996, 40) muodostavat täten teoreettisen aineiston käytännön aineiston rinnalle. Käytäntöön ja teoriaan pohjautuvan aineiston rinnastus luo myös perustelun pragmatistiselle viitekehykselleni.



Kuvio 1. Aineiston rakenne

1.3 Käsitteiden määritelmiä

Aihekokonaisuus, oppiaineen osio ja tehtävä

Tehtäviä tutkiessa on tärkeä muistaa, että *tehtävällä* on eri merkitys kuin *aihekokonaisuus*. Opetussuunnitelmassa on määritelty erilaisia *aihekokonaisuuksia*, joita opettajan on tarkoitus opettaa, ei *tehtäviä*. Tutkittaessa *tehtävää* on määriteltävä ensin *opetettava aihekokonaisuus*, siitä johdetut oppiaineen sisällölliset osiot, joita tehtävällä on tarkoitus opettaa (ks. Koulukielisanasto 2012). Tehtävä sisältää selkeän funktion ”on tehtävä jotta”. Tehtävä on mekanismi, jolla on tarkoitus saavuttaa jotakin, koulussa tehtävällä tulisi olla yleisesti jonkinlainen sivistävä tai kasvattava vaikutus. Tehtävä sisältää myös oppilaan toimintaa sekä kysymyksiä, joilla oppilaan on tarkoitus reflektoida ja pohtia opetuksessa käsiteltyä ilmiötä suhteessa omaan kokemusmaailmaansa (Ihme 2009, 103).

Opetustehtävänanto

Tässä opinnäytetyössä käytän *opetustehtävänanto* -käsitettä rajattuna peruskoulun kontekstiin. Peruskoulukonteksti liittyy käsitteeseen monenlaisia käytännön konventioita kuten arviointi ja arvioinnin kohde, oppilaan työprosessi sekä kuvataideoppiaineen kontekstissa usein myös oppilaan tekemän taiteellisen työn tulos. (ks. myös johdanto)

Reflektointityökalu

Reflektointityökalu on työväline, jolla sen käyttäjä voi tarkastella omia toimintatapojaan kriittisesti analysoiden ja reflektoiden. Työvälineen tarkoitus on tukea käyttäjänsä toimintatapojen reflektointia, mikä ei tarkoita tehostamista kapitalistisessa mielessä.

Näkökulma ja situaatio

Situaatio on fenomenologiassa käytetty käsite, ja pragmatismen perinteissä käytetään sanaa *näkökulma*. Sanat ovat käytössä eri paradigmoista, eikä sanojen merkitys mielestäni juurikaan eroa niiden käytöstä eri kirjallisuudessa. Näkökulmalla tarkoitan opettajan tai oppilaan henkilökohtaista taustaa, kokemusmaailmaa, arvomaailmaa, ihmiskäsitystä ja maailmankatsomusta. Selkeyden vuoksi käytän tutkielmassa *näkökulma*-sanaa, koska pragmatistinen filosofia toimii tutkimukseni viitekehyksenä.

Itseliikkuja (Selbstläufer)

Opinnäytetyössäni esitän uutta käsitettä *itseliikkuja*, joka mielestäni parhaiten soveltuu saksankielen *Selbstläufer* -käsitteen suomentamiseen. Selbstläufer on saksankielinen sana eikä sille mielestäni löydy yhdenmukaista suomennosta. Ikiliikkujaan sisältyy sana *iki*, joka kertoo loputtomasta liikkeestä ja tarkoittaa konetta, joka ei tarvitse energianlähdettä. Saksan kielessä tämän tyyppisestä laitteesta käytetään latinan *perpetuum mobile* -nimitystä. Selbstläuferia on käytetty talouselämän kontekstissa, samoin englannin kielen *cashcow*-sanaa, jolla tarkoitetaan tuotetta, joka myy itse itseään. Opetustehtäväännön kontekstissa tämä tarkoittaa opetustehtävänantoa, joka itse motivoi oppilasta tekemään taidetta. Itseliikkuja ei ole kuitenkaan mielentila kuten flow, vaan pikemminkin väline.

2. Piirrä oma kenkäsi, pelkkä suoritus?

Opinnäytetyöni toinen luku sisältää käytäntöön sidottua aineiston analyysia ja reflektointia sekä perustelut *Piirrä oma kenkäsi* – piirustustehtävänannon valinnalle. Lisäksi pohdin myös opetustehtävänannon ja POPS 2014:ssä esitetyn kuvataiteen tutkivan ja ilmiökeskeisen työtavan suhdetta toisiinsa. Perustelen myös miksi koen opinnäytetyöni keskiössä olevan havainto-piirustus -opetustehtävänannon myös tulevaisuudessa relevantiksi osaksi kuvataideopetusta.

Piirrä oma kenkäsi -piirustustehtävänantoon liittyy monia erilaisia ennakkoluuloja ja tunteita. Työprosessin aikana valintaani on kohdistunut runsaasti sekä positiivisia että negatiivisia kommentteja. Tämän vuoksi perustelen ensin vallintojani ja ryhdyn vasta sen jälkeen opetuskokeilun avulla kerätyn aineiston analyysiin ja reflektioon.

2.1 Miksi Piirrä oma kenkäsi –opetustehtävänanto?

Tutkimusaineiston keräämistä varten valittu opetustehtävänanto *Piirrä oma kenkäsi* on opetustehtävänanto, jonka olen itse suorittanut omilla yläasteen kuvataidetunneillani. Muistan hyvin hilpeän tunnelman luokassa, kun piti riisua oma kenkä ja nostaa se pöydälle malliksi. Jo tämän kokemuksen kautta tehtävänannossa oli jotain hieman anarkistista ja hauskaa. Piirsin itse matalan punaisen Converse-tennarini, jotka olivat silloin lempikenkiäni ja muotia. Piirtäminen on ollut minulle yleensä helppoa, joten tehtävä tuntui mielekkäältä. Olin ensimmäisenä valmis piirustukseni kanssa ja sain lisätehtäväksi hakea koulun pihalta syksyisen värikkään lehden, jota muuten harmaasävyisen lyijykynäpiirustuksen lisäksi sain piirtää värikynillä. Näin jälkikäteen tarkastellen tehtävä ei ole ollut mikään huippusuosikkini. Olin suoritukseeni tyytyväinen, mutta tunnearvoa piirustus sai aiheensa, lempikenkieni, kautta, ja siksi kuva on edelleen tallessa.

Valitsin *Piirrä oma kenkäsi* –opetustehtävänannon reflektointityökalun koettelemiseksi, koska tehtävänanto on juuri yksi niistä, joihin olen törmännyt eri koulujen käytävillä yhä uudestaan, viimeksi keväällä 2015. Lisäksi tehtävänanto osui sattumalta käteeni Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuk-

sen historia-arkistossa Taidekasvatuksen traditio ja paradigmat –kurssin yhteydessä keväällä 2013. Kuvien perusteella pystyn toteamaan, että samaa opetustehtävänantoa on käytetty 70-luvulta tähän päivään Helsingissä ja 80-luvulla Berliinissä Saksassa.



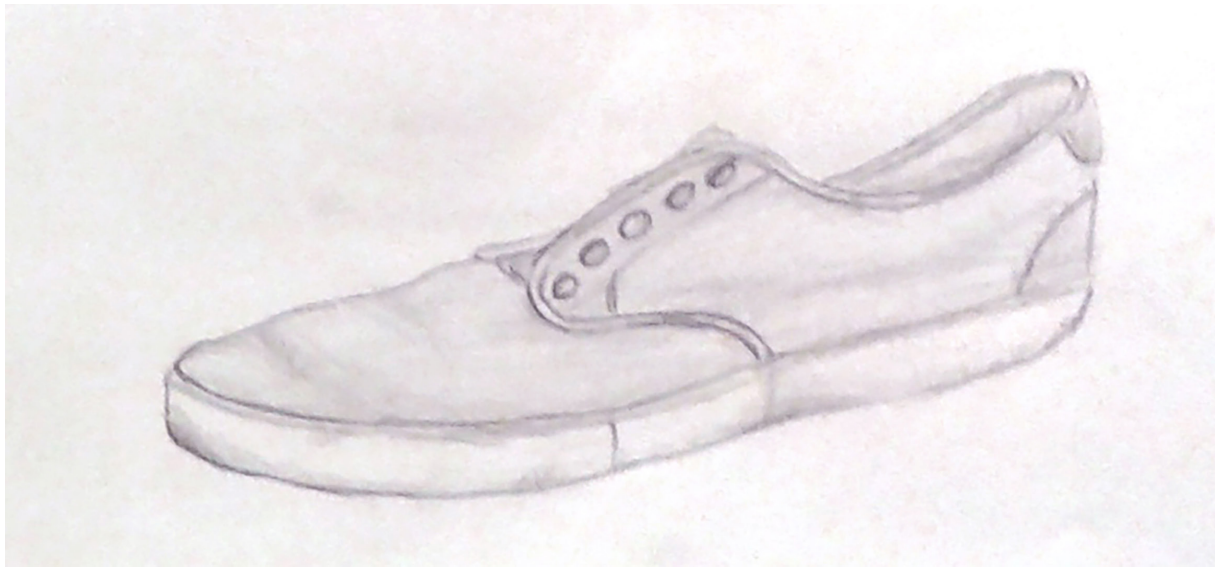
Kuva 2.

Piirrä oma kenkäsi on tehtävänanto, Yläasteella saksassa, lyjykynä ja värikynä, Ria Häkkinen



Kuva 3.

Uusi ja vanha kenkä. Aalto-yliopiston taidepedagoginen arkisto, Kuvataidevihkot 1977- 78.



Kuva 4.

Yläasteella Helsingissä keväällä 2015, lyjykynä

Koin havainnon niin hämmentäväksi, että halusin ottaa selvää, miksi juuri tämä on yksi niistä opetustehtävistä, jotka elävät vahvasti koulun kuvataideopetuksessa? Oletan, että tehtävänannossa on pakko olla jotain hyväksi koettua, jonka perusteella sitä käytetään yhä uudestaan, mutta mitä? Toki on myös mahdollista, että opettajat käyttävät tehtävää yhä, koska hekin ovat aikoinaan piirtäneet kenkiänsä peruskoulussa, jolloin toteutui Varton esittämä mekanismi josta mainitsin johdannossa. Nämä ovat kuitenkin vain arvauksia ja oletuksia.

Omat oppilaskokemukseni opetustehtävänannosta eivät antaneet minulle vastausta. Päätin lähteä kokeilemaan asia opettajan näkökulmasta. Ryhdyin opettamaan *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänantoa eri muodoissa kuvataideopettajan työni puitteissa eri luokka-asteilla ja sen lisäksi käytin myös kaikki tarjoutuvat sijaistunnit tehtävänannon opetuskokeiluihin. Yhteensä olen kokeillut tehtävänantoa kolmannella, viidennellä, kuudennella sekä yhdeksännellä luokka-asteella. Näistä tunneista ja niiden raporteista kerääntyi laaja aineisto, jonka olen analysoinut ja reflektoinut tarkemmin luvissa 2.2 ja 2.3.

Piirrä oma kenkäsi -opetustehtävänannon alustukseksi kerroin oppilaille omasta kokemuksestani tehtävästä ja opinnäytteen taustasta, painottaen tehtävänantoon ja opettajuuteen liittyviä pulmia. Taidehistoriallisena viitteenä esittelin oppilaille oman kenkäpiirustukseni lisäksi Onni Ojan piirustusoppaan sitaattit ”Voiko kuvitella liikuttavampaa näkyä kuin loppuun kulutetut jalkineet? Niistä on helppo lukea omistajan elämänkerta.» (Oja 1996, 151). Näytin myös Van Goghin *Kenkäparin* (1886), Andy Warholin teoksen *Diamond Dust Shoes* (Random) (1980), Rene Magritten teoksen *Le Modele*

Rouge (1935), Minna Parikka ja Janne Leinonen *Kengän* (2013) sekä Rayfish Footwaren verkkosivut. Rayfishin biotaidesisällöstä olen jättänyt kertomatta oppilaille, jotta he voisivat itse selvittää sen todenperäisyyttä.



Kuva 5.

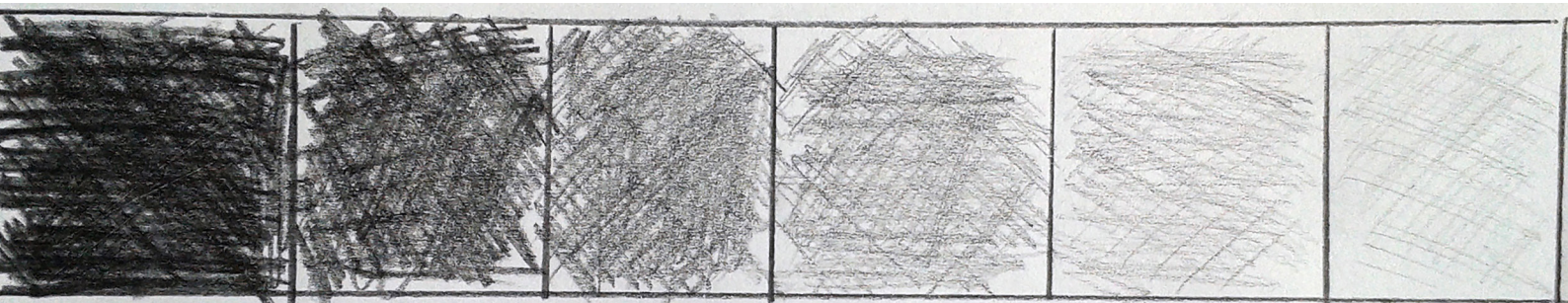
Taidehistoriallisena kenkäaiheiset viitteet

Yhdeksännen luokkien oppilaille siteerasin ainoastaan Onni Ojaa ja John Ruskinia: ” jos harjoittelet piirtämistä, voit oppia piirtää mitä vain haluat. (Ruskin 1971, 27). Näytin oman piirustukseni ja kerroin taito- ja taideaineiden tutkimuksesta. Jätin taidehistorian esimerkit näyttämättä käytännön olosuhteista johtuen, koska sijaisuustunnin aluissa meni aikaa hukkaan opetustiloja vaihdellessa eikä vapaassa luokassa toiminut älytaulu.

Kaikilla luokka-asteilla ohjeistin oppilaita kiinnittämään huomiota mittasuhteisiin, 2D- ja 3D-havaitsemisen eroihin sekä valööreihin. Kehotin heitä pitämään mielessä opettajani Arja Jämsän lauseen ”Missä on kirkkain valo, on tummin varjo”.

Materiaalina käytettiin noin A3-kokoista maitopahvia ja 4B-grafiittikynää, jolla olimme aikaisemmin tehneet valööriharjoituksen.

Lisäksi luokassa oli aikaisemmin käsitelty yhden ja kahden pakopisteen harjoitus sekä sen pohjalta piirretty kahden pakopisteen tekniikkaa käyttäen robotti.



Kuva 6.

Valööriharjoitus

Yhdeksännen luokkien opetuksessa korostin oppilaille tehtävänannon oppimisen mahdollisuutta. Lisäksi listasin tarkkaan esimerkkien avulla, joita piirsin taululle, mitkä ovat tehtävänannon vaikeudet ja piirtäjän niksit:

Siristä silmiäsi, jotta hahmotat paremmin kengän muodon ja valöörit.

Piirrä ensin ulkoreunat ja sitten vasta kengännauhat.

Käytä kynää mitataksesi lyhennykset ja tarkista linjojen suunnat.

Varo yleistä perspektiivivirhettä, jossa kärki on piirretty ylhäältä ja kantapää sivusta.

Älä piirrä teknistä piirustusta sivusta vaan kolmiulotteista kenkää.

Opinnäyteseminaarissa kävi ilmi että *Piirrä oma kenkäsi* – opetustehtävänanto jakaa kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden mielipiteet. Toiset kokivat opetustehtävänannon vanhanaikaiseksi ja olivat selkeästi ärtyneitä: ”Kuvits on muutakin, kuin aina sitä piirustusta ja maalausta!”. He ovat toki oikeassa, mutta samalla toiset puolustivat piirustustaitoa ja sen opettamista, koska se on yksi taiteen perustuskivistä sekä havaitsemisen väline.

Akateemisessa taideopetuksessa havaintopiirustus-oppi yltää 1600-luvulle asti. Piirtämistä on käsitetty jo silloin hahmottamisen välineenä eikä pelkästään asioiden kopioimisen tarkoituksessa (Karhu 2013, 8-9). Myös kuvataide-oppiaineen nimi oli kansakoulun alkuvaiheessa *Piirustus* (Pohjakallio 2005, 25), joka kuvastaa hyvin miten vahvasti piirtäminen on ankkuroitunut kuvataidekasvatukseen.

Nykypäivänä kiinnostus piirustustaitoon näkyy myös Aalto-yliopistossa, jossa käsivarapiirustuksen sekä elävän mallin piirustuksen kursseille on tunnetusti tungosta. Lisäksi internetistä löytyy lukuisia piirustuksen tutoriaaleja sekä tänä kesänä on markettien lehtihyllyihin ilmestynyt aikuisille suunnattuja väritys- ja piirustus-, *Zentagle*-vihkoja.

Kuvataiteilija ja taiteentutkija Mikko Ijäs argumentoi artikkelissaan *Silmä, käsi ja mieli – Piirtämisen tulevaisuutta* että piirustustaitoa esiintyy länsimaissa yhä vähemmän mutta hän arvioi piirtämisen yhä tarpeelliseksi havaitsemisen taidon oppimisessa. Lisäksi Ijäs käsittelee piirtämisen siirtyvän yhä enemmän välineiden osalta digitaaliseen muotoon, mutta korostaa että

välineestä huolimatta piirustustaito on yhä hyvä hahmottamisen ja ymmärtämisen väline. (Ijäs 2013, 64-65.)

Kuten luvun alussa kerroin, omakohtaiset kokemukset kyseisestä havaintopiirustustehtävästä ovat ensisijaisesti positiivisia. Olen itse käyttänyt piirtämistä hahmottamisen välineenä suunnitellessani veistoksia. Lisäksi piirtäminen on ollut minulle rentoutumisen väline, jolloin olen ”vain piirtänyt jotain” keskittymisen harjoituksena ja tehdäkseni jotain kun itse veistoksien tekeminen takkuillee.

Kuvataideopetuksen kontekstissa pidän piirustustaitoa tärkeänä taitona. Sen avulla oppilaat voivat harjoitella tilan ja esineiden hahmottamista (Salminen 2005, 40), käyttää piirtämistä suunnitteluvälineenä sekä harjoitella keskittymiskykyä. Yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi koen piirtämisessä kuitenkin kyvyn oppia sietämään. Piirtämistä opitaan vain piirtämisellä ja aluksi on vaikea hyväksyä omaa taidottomuutta (Tanttu 1999, 5). Piirtäminen opettaa kokemukseni perusteella ensisijaisesti yrittämään uudestaan, ja jatkamaan työtä vaikka jo ensimmäinen viiva tuntuu niin epäonnistuneelta. (Tanttu 1999, 26.)

Totean että *piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänanto ei tähtää kuuliaisen oppilaan mekaaniseen suoritukseen. Se on paljon monimuotoisempi ja kompleksisempi opetustapahtuma, jossa oppilaat muun muassa kehittävät havainnointitaitojaan. Opetustehtävänanto sisältää kuitenkin paljon muitakin osa-alueita, joita tulen tarkemmin analysoimaan ja refleктоimaan seuraavissa alaluvuissa.

Perustelen siis valintaani käyttää *piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänantoa tässä opinnäytetyössä, jonka ensisijaisena tavoitteena on kehittää opettajan opetustehtävääntöjen reflektointityökalua. En halua kytkeä opetustehtävännannon hyötyä niinkään piirustustaidon hankkimiseen, vaan piirtämisen avulla hankittuihin oppimistaitoihin, piirustustaitoon liittyvään historialliseen taustaan sekä hahmottamiseen liittyviin ominaisuuksiin. Perusteluna valinnalleni pidän myös koulun käytävillä näkemiäni kuvia ja muita omakohtaisia toistuvia kohtaamisiani opetustehtävännantoon liittyvien kuvien kanssa.

2.2. Opetustehtävänanto suhteessa tutkivaan ja ilmiökeskeiseen opetukseen.

Kirjoitan opinnäytettäni ajankohtaa kun uusi POPS 2014 on luonnosvaiheessa sekä juuri hyväksytty mutta ei vielä käytännössä eivätkä siitä johdetut opetussuunnitelmat 2016 (OPS 2016) ole vielä valmiita. Käytännön kokemukseen liittyy vielä paljon ratkaisemattomia kysymyksiä kuten esimerkiksi mitä ilmiöitä kouluissa tullaan käsittelemään.

Pohjakallio kuvaa 1960-70 -lukuja käännekohdaksi kuvataideopetuksessa, jolloin tehtiin suuri askel pois opettajakeskeisistä opetusmenetelmistä kohti oppilaskeskeistä ja postmodernia suuntaa. Pohjakallio siteeraa Severi Parkoa (1965, 40), joka toteaa kuvataiteen opetustavoitteeksi oppilaiden antiauktoriteerisen asenteen ja luottamuksen omiin kykyihin. Lapsilähtöistä opetusta vahvasti edustava Marja Laukka toteaa kokeilukoulun päätelmäksi ”... ja lopputuloksena oli se, että vedin aika paljon takaisin. Tulin siihen tulokseen, että lapsia täytyy opettaa ja niitä täytyy ohjata vastuullisesi.” (Pohjakallio 2005, 129).

Pohjakallio nimeää integroiva opetusohjelman mahdollisena tulevaisuuden mallina. Integroivan opetuksen haasteena hän pitää taiteen jäämistä helposti muiden oppiaineiden kuvittajaksi ja heikommin arvostetuksi. Integraation vahvuutena hän pitää taiteen painopisteen siirtymistä enemmän mielikuvituksen ja metaforien suuntaan. (Pohjakallio 2005, 231-233.) Nyt uudessa POPS 2014:ssä on määritelty kuvataide-oppiaineen perustaksi *oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen* (POPS 2014, 426). Lisäksi muutokseksi koen ekologisuuden arvon sisältämisen kuvataideopetukseen. Työtapoihin liittyviin tavoitteisiin on kirjattu tutkiva ja ilmiökeskeinen työskentely taiteen traditioita ja aikalaistaiteen toimintatapoja hyödyntämällä.

Miten tämä sitten tehdään käytännössä? Tutkiva ja ilmiökeskeinen työskentely ovat selkeästi opiskelijalähtöisiä opetusmenetelmiä. Tutkiva pedagogiikka painottaa oppilaiden tutkivaa ja omatoimista otetta. Tämän vuoksi menetelmä vaati oppilaita koskettavia kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteita. Ilmiökeskeisellä opetusmenetelmällä tarkoitetaan ongelmalähtöiseen opetukseen pohjautuvaa opetusta joka rikkoo oppiainerajat ja käsittelee erilaisia ilmiöitä jotka ovat nousseet esille esimerkiksi oppilaan kokemuksista tai visuaalisesta kulttuurista. (Jyväskylän yliopisto/Koppa.) Opettajalla on tästä huolimatta vastuu opetuksesta. Uusikylä ja Atjonen kuvailevat tulevaisuuden koulua mielestäni hyvin osuvasti: ”*Oppimisesta tulee opettajan ja oppijan yhteinen hanke.*” (Uusikylä & Atjonen 2007, 240.)

Opettajan reflektointityökalun kehittämällä pyrin tarttumaan juuri näihin muutoksen edellytyksiin. Opetustehtävänantojen käyttö on koulujen käytävillä esillä olevien kuvien perusteella edelleen käytetty opetusmenetelmä. Tästä päättelen, että juuri näitä konventioita tarkastellen ja reflektoiden on mahdollista saada esille ne käännekohtat joissa opetustehtävänantoja voi muokata *opettajan ja oppilaan yhteiseksi hankkeeksi*.

2.3. Opetuskokeiluiden tarkastelua eri näkökulmista

Liitteessä 1. olen pyrkinyt mahdollisemman kattavasti kirjoittamaan auki omia ennakkoluulojani ja asenteitani opetustehtävänantoon liittyen sekä purkanut tehtävänantoa opetuksen eri vaiheessa osiin. Lisäksi raportoin aluksi omia kokemuksiani ja havaintojani opettajan näkökulmasta. Luvussa 2.3.1 kirjoitan auki opetuskokeilussa tärkeimmäksi kokemiani kokemuksia ja havaintoja opetuskokeiluita aineistona käyttäen.

Sitä seuraavassa luvussa 2.3.2 analysoin havaintojani ja määrittelen niiden perusteella käsitteitä joita koen tärkeäksi opettajan reflektointityökalun kehittelyä mielessä pitäen.

2.3.1 Käytännön kokemuksia ja havaintoja opettajana

Piirrä oma kenkäsi -opetustehtävänantoon perustuvassa opetuskokeilussa nousi voimakkaasti esiin kahdenlaisia ongelmakohtia. Oppilailla oli motivaation liittyviä vaikeuksia ja/tai teknisiä piirustustaidon puutteita.

Yllätyin siitä, miten paljon oppilaitten henkilökohtainen suhde kenkään vaikuttaa. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan tunteet vaikuttavat oppimiseen (Ihme 2009, 42). Olin ennakkoon olettanut, että vahva positiivinen tunneside kenkään vahvistaisi piirustusmotivaatiota. Siitä huolimatta en osannut käytännössä ennakoida miten vahvasti negatiivinen suhtautuminen vaikuttaa, vahvistaen negatiivista asennetta ja *motivaatiota* opetustehtävänantoa kohtaan ja vaikuttaen sen kautta oppimisprosessiin.

Yksi tyttöoppilas kysyi heti tehtävän alkuun, voisiko hän mieluummin piirtää kaverinsa kengän, minkä kielsin, miettimättä asiaa sen enempää. Oppilas on erittäin taitava piirtäjä, joten en ajatellut sen olevan merkityksellistä ja

halusin pitää kiinni ennakkoon asettamistani säännöistä, jotta opetuskokeilu olisi mahdollisemman samanlainen eri luokissa. Jälkikäteen huomasin, että negatiivinen asenne vaikutti koko piirustukseen. Oppilaan mielestä piirustus oli kaiken kaikkiaan *tyhmä*. Pyysin hänet piirtämään kengän viereen toista esinettä, johon hänellä olisi positiivinen tunneside. Sopivaa esinettä ei löytynyt, kaikki oli *tyhmää*. Piirustus jäi oppilaan heikoimmaksi työksi koko lukukaudelta.

Opinnäyteseminaarissa tuli esille, miten noloa kengän riisuminen voi olla varsinkin yläasteikäisille, joista osa kärsii vahvasta jalkahiestä. Lisäksi oppilaat kasvavat pituutta eri aalloissa, joten osa kokee jalkansa liian pieniksi ja toiset liian isoiksi (*kanoottikengät*). Teini-ikäisenä oppilaat ovat hyvin merkkitietoisia, jolloin heikko minäkuva vain korostuu, jos ei ole tyytyväinen omiin kenkiin.

Oppilaat kokivat eniten *käytännön* pulmia piirtäessään perspektiiviä. Useat oppilaat piirsivät kengät kahdesta perspektiivistä, kengän kärjen ylhäältäpäin katsottuna ja kantapään sivusta päin. Monella oppilaalla oli myös vaikeuksia aloittaa tehtävän tekoa, koska kenkä vaikutti heille monimutkaiselta möykyltä ja rimakauhu otti helposti vallan. Pohdin asiaa omasta näkökulmastani: miten itse aloittaisin? Ohjeistin oppilaita aloittamaan kengän kantapäästä ja ensin hahmottamaan kengän ääriviiavaa ja muotoa. Ääriviivoja hahmottaessa on tärkeä harjoitella kynänmittausvälineellä, jotta hahmottuu kengän korkein kohta sekä alareuna oikeasuuntaisesti. Kengän alareunan oppilaat piirsivät usein vaakasuoraan horisontin tavoin ja vasta kynämittauksen avulla he oppivat näkemään sen todelliset linjat. Toisin sanoin kolmiulotteisen esineen piirtäminen kaksiulotteiselle paperille oli oppilaille haasteellista.

Opetuskokeilu toi esille, miten tärkeä kynämittaustekniikka on. Kynämittauksella tarkoitan mittausmenetelmää, jota käytetään varsinkin mallipiirustuksessa. Piirtäjä mittaa ojennetulla kädellä, kynää kädessä mittapuuna käyttäen, esimerkiksi piirrettävän kohteen korkeutta verraten sen leveyteen. Kyseinen menetelmä on monille kokeneille piirtäjille itsestäänselvyys, kuten myös silmien siristely, jotta havainnoisi paremmin kontrastit ja valöörit. Molemmat tekniikat ja niiden tarpeellisuus tulivat esille opetuskokeilussa ja osoittautuivat selkeästi olennaisen tärkeäksi piirustustekniikan opetussisällöksi.

Materiaalitutkimukset ja varjostamien ei ollut kaikille oppilaille tuttua. Niissäkin luokissa, joissa oli johdattelevana tehtävänä harjoiteltu asiaa, taito unohtui helposti. Monet oppilaat käsittävät *varjostamisen* sanan *värittäminen* merkityksessä. Tästä johtuen osa oppilaista väritti kengät puuvärikynillä tai kokonaan mustaksi grafiittikynällä, jos oli mustat kengät kyseessä. Kävi ilmi,

että varjostamista olisi hyvä harjoitella ja käsitellä syvällisemmin ennen opetustehtävänantoa.

Edellä kuvailtujen havaintojeni perusteella aloitin tehtävänannon yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kanssa kysymällä, miten monet kokevat osaavansa piirtää. Kysymyksenäni tarkoituksena oli tuoda esille, miten harva oppilas mieltää itseään hyväksi piirtäjäksi ja ikään kuin lohduttaa: sinä et ole ainoa. Toistin saman kysymyksen uudestaan tunnin lopussa, kun kaikkien kuvat oli laitettu taululle esille. Nyt tavoitteeni oli todistaa oppilaille että piirtäminen on taito jota voi harjoitella ja joka on opittavissa oleva taito.

Luokka	Tunnin alussa		Tunnin lopussa	
	osaa piirtää	Ei osaa piirtää	osaa piirtää	Ei osaa piirtää
X (13op.)	2	11	5	8
Y (15op.)	5	10	8	7

Molemmissa luokissa kolme oppilaista, jotka olivat tunnin alussa kokeneet, etteivät osa piirtää, viittasivat. Kysyin vielä, miten moni oli kokenut oppineensa jotain piirtämisestä, samat oppilaat viittasivat. Kysymys oli kuitenkin sijaisuustunneista ja tunnin loppupuolella oppilaat olivat jo malttamattomia odottaen koulupäivän loppua. Kysely olisi parempi toistaa vasta seuraavan tunnin alussa ja vasta silloin tarkastella yhdessä piirustuksia. Tähän satunnaiset sijaisuudet eivät kuitenkaan anna mahdollisuutta. Vastaavanlaisia humanistiselle alalle vieraita empiirisiä lomaketutkimuksia olisivat mielestäni mielenkiintoisia kokeilla enemmän.

Luokat olivat koostumukseltaan hyvin erilaisia. Luokassa X oli vain 5 tyttö-oppilasta ja ilmapiiri oli huomattavasti negatiivisempi kuin luokassa Y, jossa oli vain 5 poikaoppilasta. Sukupuolella ei opetustehtävänannon kannalta ole mielestäni väliä, mutta koin että se vaikutti paljon luokan ilmapiiriin. Yllätyksekseni luokassa X, jossa oli vähemmän tyttöjä, vain kaksi poikaa viittasi tunnin alussa osaavansa piirtää, kun taas luokassa Y ei yksikään poika viittanut tunnin alussa. Luokassa X, suhtauduttiin hyvin skeptisesti oman oppimisen mahdollisuuteen. Oppilaat kokivat kynämittausten menetelmän antoisimmaksi apuvälineeksi. Luokkia vertaillen yllätyin, koska opettajana minulle jäi kokemus, että luokassa X tapahtui kuitenkin enemmän oppimista pelkästään oppilaiden alhaisemman lähtötason vuoksi.

2.3.2 Opetuskokemuksien reflektointi ja arviointi

Tässä luvussa reflektoin kokemuksiani opettajana pyrkien vastaamaan kysymykseen: Koinko opettajana piirrä oma kenkäsi – opetustehtävänannon toimivaksi. Tässä kohtaa haluan korostaa vielä uudestaan, että kysymyksellä *toimiiko tehtävänanto*, on tarkoitus löytää välineitä, joilla opettajana voin kehittää ammattitaitoani tukeakseni oppilaiden henkilökohtaista kehitystä. Tavoitteena ei ole pohtia opetuksen tehokkuutta kapitalisessa mielessä.

Opetuskokemukseni perusteella pidän tehtävänantoa hyvänä välineenä opettaa oppilaille havaintopiirtämistä ja sen avulla oman taitotason sietämistä ja kehittämistä. Havaintopiirtäminen luo mahdollisuuden oppimiskokemukselle ja opettaa, että piirustustaito on opittavissa oleva taito. Samalla se esittää oppilaille kysymyksen, mihin muihin taitoihin pätee sama mekanismi.

Opetustehtävänanto edellyttää oppilaita aikaisempaa kokemusta. Kahden pisteen perspektiiviharjoituksista ja lisäksi opetustehtävänannon yhteydessä pidän olennaisen tärkeänä ohjeistaa oppilaita, miten käytetään kynää mittausvälineenä linjojen hahmottamiseen sekä niinkin yksinkertaiselta kuulostavaa asiaa kuin silmien siristäminen, joka auttaa hahmottamaan esiin pääpiirteet. Nämä piirustustaitoon ja oppimiskokemukseen liittyvät asiat ovat juuri ne, joita koen tärkeäksi oivaltaa opettajana. Varsinkin jos itsellä ei ole omakohtaista kokemusta sellaisena oppilana olemisesta jolla on heikko motivaatiotaso kuvataidetta kohtaan sekä puutteita taidoissa. Reflektointityökalua ajatellen nimeän yhdeksi tärkeäksi elementiksi *taidoiltaan heikon oppilaan näkökulman*. Tämän avulla opettajana on tärkeä pohtia, mitä kaikkia teknisiä taitoja oppilaan olisi hyvä osata ennen tehtävänantoa ja missä oppilas voi kokea oppimisen tunnetta tehtävänannon aikana.

Opetuskokeilun yhteydessä palasin usein kysymykseen, miksi juuri kenkä. Olen pohtinut monesti, voisiko kengän korvata jollain muulla esineellä kuten reppu, penaali, puhelin tai avainnippu. Nämä ovat kaikki esineitä, jotka oppilailla yleensä ovat aina mukanaan. Kenkä, varsinkin tennari, jota peruskoulun oppilaat useimmiten käyttävät, on hyvä esine sen monen eri materiaalin vuoksi. Tennarissa on käytetty usein sekä nahkaa että kangasta, esineestä löytyy kiiltäviä pintoja sekä rouheita. Tennareiden kengännauhat ja niihin liittyvät reiät ovat hyvä yksityiskohta harjoitella muotojen piirtämistä. Samalla kengännauhat ovat armollisia piirtää, koska niissä voi helposti vähän huijata piirtäessä, yksinkertaistamalla rusettien vyyhteä.

Kengät ovat monessa maissa käytännön välttämättömyys ja tämän vuoksi hyödyllinen tärkeä esine, josta oppilaalla on esteettinen mielipide, toisin kuin esimerkiksi avaimet. Puhelimeen verrattuna kengät ovat monipuolisempia ja runsaiden yksityiskohtiensa vuoksi niistä saa helpommin piirrettyä tunnis-

tettavia. Reppu tai laukku sen sijan sisältävät usein eri materiaaleja mutta ne ovat kooltaan huomattavasti suurempia ja sen vuoksi hankalampia hahmottaa työskennellessä istuen pulpetin ääressä. Työni aineisto on kerätty sekä opetuksesta, joka on pidetty kuvataideluokassa että oppilaiden kotiluokissa riippuen, luokka-asteesta. Molemmissa tila on hyvin rajallinen ja tämän vuoksi esineen on mahdollista oppilaan työskentelypöydälle.

Viidennen luokan sijaisuustunnilla olen antanut, oppilaille mahdollisuuden valita repun, penaa lin tai kengän. Kukaan oppilaista ei valinnut reppua, mihin oli ensisijaisesti käytännön syyt. Opetin luokkaa heidän kotiluokassaan, joten reput olivat liian isot eivätkä mahtuneet pulpeteille. Kenkiä piirrettiin eniten mutta huomattava oli, että tytöt suosivat penaa vaihtoehtona. Piirustuksia katsoessani huomasin, että penaa leissa oli jäljitelty tarkasti penaa lin kangasosiossa olevia kuvioita ja varjostamisen sijaan oli väritetty. Penaa likuvissa oli annettu enemmän painolastia kuvioille varsinkin jos niillä oli voimakas tunnelataus, kuten tusseilla kirjoitettuja terveisiä luokkakaverilta. Tämä vaikutti kyllä positiivisesti oppilaiden motivaatioon, mutta muut yksityiskohdat kuten esimerkiksi vetoketju jäivät usein kovin luonnosmaisiksi. Kuviot tekivät piirustuksesta tunnistettavan, mutta muoto, kolmiulotteisuus ja varjostus jäivät usein mitättömiksi. Oppilaat ikään kuin tyytyivät liian helppoon.

Kengällä on myös monta metaforan tasoa. Sanontoja kuten ”en halua seistä sinun kengissä”, ...jättää suuret saappaan jäljet” tai saksan kielestä vapaasti käännettynä ”seistä kenkiensä vieressä” (olla hieman poissaolevana). Milloin ”tietää mistä kenkä puristaa?”. Kuka ”antaa kenelle kenkää?”. Kenelle ”...näköjään toi kenkä sopii” (juorulla tai syytöksillä arvellaan olevan perää, jos osallinen henkilö asian vahvasti kiistää tai närkästyy). Sveitsiläinen Max Firsch käyttää näytelmässään *Andorra* (1961) keltaisia kenkiä symbolina fasismille. Kenkien riisuminen voi symbolisoida kunnioitusta, katumusta, nöyryyttä ja köyhyyttä. Näitä metaforia ja mielikuvia en käsitellyt opetuskokeilussani, koska se olisi laajentanut opetustehtävänantoa myös vapaaseen piirtämiseen ja halusin rajata opetuskokeilut havaintopiirtämiseen. Lisäksi sijaistuntikokonaisuuksissa aikaikkuna on niin pieni, ettei siihen olisi ollut mahdollisuutta.

Piirrä oma kenkäsi -opetustehtävänanto sisältää paljon potentiaalia jatko-tehtävänannoille ja isojen opetuskaarien rakentamiselle opetuksessa. Marja Rastas käytti käsitettä ”*Big ideas*” Kuvataideopetuksen didaktiikka III -kursin luennolla syksyllä 2013. Opetustehtävänanto siinä muodossa, miten itse olen sen opettanut, ei anna mahdollisuutta luovaan vapaaseen piirtämiseen. Tehtävää olisi hyvä jatkaa esimerkiksi toisella piirustuksella, jossa oppilaat voisivat vapaasti piirtää kenkäpiirustukselle rinnakkaiskuvan, jossa he käsittelevät aihetta omalla tavalla. Tehtävänanto voisi toimia myös hyvänä avauksena kriittisen kuluttamisen ja ekologisten arvojen pohtimiselle, jota uudessa POPS-2014 painotetaan. (vrt. POPS 2014, 285.)

Yksi tärkeimmistä havainnoista oli kuitenkin esineeseen liittyvät tunteet ja niiden yhteys motivaatiotasoon. Tilanteessa, jonka kuvailin luvun 2.3.1 alussa, oppilaan negatiivinen suhde esineeseen heijastui koko työhön. Tämä havainto näyttäytyi minulle kuin vedenjakaja. Ennakkoon en ymmärtänyt, miten vahvasta mekanismista on kyse: negatiivinen tunne johti motivaation puutteeseen hyvistä taidoista huolimatta. Mekanismista voi päätellä, että opetustehtävänantoa laatiessa on kiinnitettävä erityisesti huomiota oppilaan ja esineen tai oppiaineen osion väliseen tunnetason.

Mattila havaitsi että oppilaiden motivaatiotasoon vaikuttaa positiivisesti piirustustehtävänannon *perusteleminen*, siitä huolimatta että oppilaat kokevat havaintopiirtämisen usein vanhanaikaiseksi. (Mattila 2011, 86.) Samalla tavalla olen tiedostamattani toiminut omassa opetuksessani. Viimeisessä opetuskokeilussa yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kanssa esittelin Laitisen ja Hilmolan taitoaineiden oppimistuloksista tekemiä havaintoja (2011) sekä painotin piirtämisen taitoa välineenä, jota voi oppia, siteeraamalla Ojaa (1996, 11 ja 18) ja Ruskinia (1971, 27).

Tehtävänantojen tarkemman perustelun vaatimusta tukevat myös Riitta Vira ja Pirkko Pohjakallio artikkelissaan *Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta*. Heidän mukaansa pojat kokevat kuvataideopetuksen usein turhaksi ja liian etäiseksi omasta kokemusmaailmastaan. (Vira & Pohjakallio 2011, 133.)

Opettajan opetustehtävääntöjen reflektointityökalua ajatellen lähtökohdaksi nimeäisin *taidoiltaan heikon oppilaan näkökulman* johon lisäisin opetustehtävänannon *perustelut* ja *oppimistavoitteiden tiedostamisen*. Mitä oppilaan on tarkoitus oppia ja miksi? Mitkä ovat opetuksen tavoitteet?

Yhdeksi tavoitteeksi olen käytännön opetustyössäni pyrkinyt sisältämään opetustehtävänantoon ns. itseliikkujan (*selbstläufer*). 'Selbstläuferillä' tarkoitetaan itseliikkuvaa, itsekulkevaa tai -etenevää. Suomen kielessä ei ole vastaavaa sanaa. Olen keskustellut 'selbstläufer' -sanan käännöshaasteista ystävieni kanssa ja koen Itseliikkujan kuvastavan parhaiten saksankielisen sanan merkitystä suomennettuna.

Itseliikkuja on fasiliateetti, jonka minä opettajana pyrin luomaan. Se tukee erilaisia oppimisreittejä ja oppilaan etenemisen itse valitsemallaan tavalla oppimisen eri tasoilla. Opetustehtävänanto ikään kuin ruokkii itseään ja haastaa oppilasta uusiin näkökulmiin ja luoviin ratkaisuihin, tekemään asioita toisin kuin totutusti. Tämä ei tarkoita että Itseliikkuja rajoittaisi oppilaan itseilmaisua vaan päinvastoin. Itseliikkuja ilmenee käytännössä siten,

että oppilas, joka halua keskittyä tehtäväännossa enemmän välineeseen/ mediaan syventymiseen, voi halutessaan niin tehdä, ja toinen oppilas voi keskittyä enemmän aihekokonaisuuteen syventymiseen ja itseilmaisuun. Opetustehtävänanto etenee omalla painollaan ja oppilaan vauhdilla ja edellytyksillä, aivan kuin itsestään. Tärkein tavoite on tässä oppilaan motivaation tason ylläpito ja avoin ilmapiiri. Täten *itseliikkuja* on fasilitteetti, jonka voi myös määritellä didaktiseksi keinoksi, jolla pyritään opetuksen asettamiin arvoihin. Tämän vuoksi pidän itseliikkuja tärkeänä osana opettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalua.

Reflektointityökalun tärkeiksi osiksi nimeän: opetustehtäväännon itseliikkujan ominaisuuden, aihekokonaisuuden ja siitä johdetun opetustehtäväännon sekä osien välinen suhteen *oppilaan kokemusmaailmaan ja motivaatioon*. Tämän avulla opettajana on tärkeä pohtia, millainen suhde oppilaan kokemusmaailmaan ja opetustehtäväännolla voi olla? Miten oppilas sijoittaisi käsiteltyjä aihekokonaisuuksia ja teemoja omaan arvomaailmaansa?

Tärkeäksi reflektointityökalun osaksi nostan myös *opetuksen isojen kaarien* huomioimisen, jotta yksittäinen opetustehtävänänto ei jää irralliseksi opetustoimenpiteeksi jota vain suoritetaan. Rastaa esittämä haaste rakentaa suuria opetuskasaria ja pohtia miten asiat saisi linkitettyä yhteen, on varmasti hyvä tavoite, mutta kokemukseni pohjalta se vaatii opettajilta paljon opetusta valmistevaa suunnittelutyötä ja ennen kaikkea työkokemusta.

Asioiden parempaa hahmottamista varten olen piirtänyt opinnäyteprosessin aikana monta käsittekarttaa, joiden solmukohdiksi nousivat yhä uudestaan avainsanat: Tehtäväännon mekanismi, opetustavoitteet ja siitä johtuvat perustelut, piirtäminen, havainto ja esteettinen kokemus.

Havainto nousi kaikkien muiden avainsanojen rinnalla erityisen monisäikeiseksi sen monen merkityksen vuoksi. Havaitsemista ja sen oppimista käsitellään taidekasvatuksen yhteydessä ja sanaa käytetään monessa merkityksessä, mikä voi johtaa sekaannuksiin. Havainto ja havaitseminen ovat tärkeitä aiheita ja ne ansaitsevat tarkempaa määrittelyä. Opinnäytetyön puitteissa päätin pitää alkuperäisestä suunnitelmastani kiinni ja tutkia opettamisen prosessia, tavoitteena kehittää opettajan opetustehtävääntojen reflektointityökalu. Tästä johtuen syvennyn seuraavassa luvussa kahteen erilaiseen didaktiseen malliin, joista Marjo Räsänen kolmioleipä-malli (2008) edustaa suomalaista näkökulmaa ja Schulzin Hampurin-malli (1980) saksalaista näkökulmaa.

3. Kaksi erilaista opettamisen prosessin mallia

Pyrkimyksissäni kehitellä opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalua perehdyin kuvataidekasvattaja Marjo Räsäsen kolmioleipämalliin sekä pedagogi Wolfgang Schulzin (1929 -1993) Hampurin-malliin. Schulzin tekstejä on julkaistu myös hänen kuolemansa jälkeen, mikä voi aiheuttaa sekaannuksia. Tekstejä ovat toimittaneet ja julkaisseet taidepedagogi Gunter Otto (1927-1999) sekä Gerda Luscher-Schulz.

Räsänen on tunnettu kirjastaan *Sillanrakentajat* (2000), jossa hän esittelee laajasti yhden opetuskokonaisuuden, joka perustuu kokemukselliseen taiteen ymmärtämiseen ja sen eri vaiheisiin, sekä ns. kolmioleipämallistaan jonka hän on esitellyt laajemmin kirjassaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008).

Wolfgang Schulz on saksalainen pedagogi, joka on 60-luvulla toiminut Gunter Otton kanssa käyttäytymistieteilijä Paul Heimannin (1901-1967) assistenttina ja kehittänyt silloisessa Berliinin pedagogisessa korkeakoulussa didaktisen ns. *Berlinin-mallin*. Muutettuaan Hampuriin Schulz toimi käyttäytymistieteen didaktiikan professorina ja kehitti Berliinin-mallista muokatun ns. *Hampurin-mallin* 1980. Toisin kuin Räsänen joka on taidepedagogi, Schulz käsitteli didaktisia kysymyksiä ja koulunuudistuksia yleisellä tasolla, mutta hän on vahva esteettisen kasvatuksen kannattaja. Schulz pitää esteettisen kasvatuksen mekanismeja niin perustavanlaatuisina, että ne ovat yleistävissä kaikkiin koulun oppiaineisiin. Schulzin malli perustuu oppimisprosesseihin jotka koostuvat toisiaan täydentävistä osioista (Otto 1997, 7-10).

Ottamalla tutkimukseeni Schulzin, jonka teoksia ei ole käännetty suomeksi ja joita ei käsitykseni mukaan tällä hetkellä syksyllä 2014 tunneta kovin hyvin Aalto-yliopiston taiteen ja suunnittelun korkeakoulun, taiteen laitoksellakaan, otan opinnäytetyössäni riskin. Vaikka saksa on äidinkieleni ja kirjallisuuden kielen ymmärrys ei tuota minulle ongelmia, kirjoittamisprosessin yhteydessä minulla ei ole ollut mahdollisuutta keskustella kirjallisuudesta ja koetella ymmärrykseni tasoa. Lukiessani Schulzia olen kuitenkin löytänyt niin monta ideologista yhtymäkohtaa omaan ajatteluuni liittyen sivistyskäsitykseen, näkemyksiin esteettisestä toiminnasta ja opetusvastuusta, että koen tärkeäksi ottaa hänen kirjoituksiaan mukaan tutkimukseeni. Lisäksi Schulz tuo Räsäsen rinnalle vertailukohdan, jota ilman koin vaaraksi, että pohdinnat jäävät yksipuolisiksi.

Luvussa kaksi esittelemäni tutkimusaineiston analyysin ja reflektoinnin jälkeen nimesin tekemieni käsitekarttojen pohjalta tärkeiksi käsitteiksi: Tehtävänannon mekanismi, opetustavoitteet ja siitä johtuvat perustelut, piirtäminen, havainto ja esteettinen kokemus. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen Räsäsen ja Schulzin malleja neljän näkökulman avulla: opetustavoitteet ja arvot, esteettinen kokemus ja tiedon muoto, opetustehtävän lähtökohdat, oppimisprosessi ja arviointi sekä opettajan reflektointi. Kyseiset neljä näkökulmaa ovat osittain samoja, joita koin tärkeäksi toisen luvun lopussa mutta ne muodostuivat myös teoreettisen aineiston perusteella. Lisäksi näkökulmien on tarkoitus edistää reflektointityökalun kehittelyä ja sen vuoksi näkökulmat on muodostettu suhteessa opetustehtävänannon mekanismiin.

3.1 Mitä kuvataide-oppiaineessa opitaan? Opetuksen tavoitteet ja arvot

Opetustehtävänantojani laatiessani olen paljon pohtinut, mitkä ovat opetustehtävänannon tavoitteet. Asia on muodostunut myös kulmakiveksi vertailllessani Räsäsen ja Schulzin tekstejä.

Räsänen määrittelee kuvataideopetuksen tavoitteet hyvin samansuuntaisesti kuin POPS 2004 (238-239), jossa tavoitellaan oppilaan havainnointikyvyn kehittämistä ja yksilönä kasvamista (Räsänen 2008, 105 ja 117, 273). Lisäksi hän painottaa oppimista sietämään erilaisia näkökulmia sekä oppilaan rohkaistamista astumaan oman mukavuusalueen ulkopuolelle sekä kehottaa antamaan tilaa myös tiedostamattomalle ja sattumanvaraisuudelle (Räsänen 2008, 106, 246).

Samansuuntaisesti myös Schulz painottaa opetuksen sivistävää vaikutusta, elinikäistä oppimista ja uuden näkökulman mahdollisuutta (Schulz 1997, 31-32). Tärkeänä kulttuurisena erona Räsäseen pidän Schultzin ikään kuin syy-seurausasetelmaa, jolla hän perustelee sivistämistä tarkoittaen sillä oppimisen valmiutta. Sivistys ei tarkoita yksinomaan tiedon hankkimista, omaksumista ja suhteuttamista kokemusmaailmaan, vaan myös reflektointikykyä ja harkintakykyä arvioida tietoa ja kokemuksia (Schulz 1997, 29-30).

Sivistyksen käsite on kulttuurisidonnaisuuden vuoksi erittäin haasteellinen ja se on tuottanut minulle juuri näitä pysähtymisen hetkiä, jolloin olen joutunut pohtimaan ja refleктоimaan mistä kulttuurisesta näkökulmasta itse tulkitseen tekstejä (ks luku 1.). Lisäksi sivistyksen käsitteen liittyy jälleen kie-

lellisiä käännösvaikeuksia. Saksankielinen *Bildung*-käsite on ymmärrykseeni mukaan paljon laajempi kuin suomenkielessä käytetty *sivistys*. En pysty sitä aukottomasti perustelemaan, mutta koin että sivistyksen käsitteeseen liittyy suuriakin kulttuurisia eroja, joita pyrin hahmottamaan alustavasti alla olevassa tekstissä. Kommentit jäävät kuitenkin tämän opinnäytteen rajauksen vuoksi suhteessa käsitteen kokonaisvaltaisuuteen pintaraapaisuksi. (vrt. Sedergren 2005, blog.)

Pidän Räsänen ja Schulzin sivistys-käsitteeseen liittyviä eroja kulttuurisina. Schulzin käyttämä sivistyksen käsite on johdettavissa Saksan historiallisiin tapahtumista toisen maailmansodan aikana ja fasismista. Saksassa on 1960-luvulta lähtien pohdittu julkisuudessa ja myös perusopetuksen yhteydessä yhä uudestaan, miten Natsi-Saksan kauhut kuten keskitysleirit ovat voineet tapahtua. Miksi asiaan ei puututtu julkisesti, miten osa ihmisistä on voinut väittää, etteivät he tienneet tapahtumista? Schulz peräänkuuluttaa useasti, miten tärkeä sivistys ja sen avulla kriittisesti tarkastelemisen taito on, jotta voisi muodostaa mielipiteen: '*Stellung beziehen*' voidaan kääntää *aseman valitsemiseksi*. (Schulz 1997, 26, 32-34, 112, 133; 2002, 41-42.)

Räsänen esittelee Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin, johon on ikään kuin sisään rakennettu oppimisen kehä rakenne, jossa oppiminen rakentuu aina edellisten tietojen ja kokemuksen päälle (Räsänen 2000, 11). Tämä näkemys sisältää myös väistämättä aiempien kokemuksen kriittisen arvioimisen ja tämän kautta mielipiteen muodostamisen ja uudelleen muodostamisen kuten Schulzin *Stellung beziehen* -vaatimus edellyttää.

Räsänen on korostanut kriittistä ajattelukykyä ja kriittistä arviointikykyä, mutta hän ei samalla tavalla vaadi oppilailta mielipiteen muodostamista (vrt. Räsänen 2008, 287-288). Schulzin näkökulmasta vastaavanlainen puolueettomuus ja määrittelemättömyys on kritisoitavaa ja vastuutonta (ks. Schulz 1976, 32, 133; Schulz 1996, 48). Schulz määrittelee sivistykselle ja tämän kautta opetukselle kolme tärkeintä arvoa: *kompetenssi* (pätevyys - tietää miten), *autonomia* (omatoimisuus) ja *solidaarisuus* (toimiminen normien mukaisesti, toisia huomioiden ja kunnioittaen) (Schulz 2002, 44 ja 48).

Schulzin nimeämiä arvoja - autonomiaa ja solidaarisuutta - voi arvomaailmassa verrata Räsänen monikulttuuriseen taidekasvatusmalliin, joka tähtää solidaarisuuteen ja oppilaan identiteetin kriittiseen tarkasteluun (Räsänen 2008, 251- 282). Kompetenssin käsite esiintyy Räsänen mallissa erilaisina kuva-analyysimenetelminä, joiden avulla oppilas harjaannuttaa erilaisia havaitsemisen näkökulmia (Räsänen 2008, 147- 219). Räsänen painottaa oppilaan taidekriitikon taitoa reflektointivälineenä (Räsänen 2008, 287). Schulzin mallissa kompetenssi sisältää havaitsemisen ja reflektointitaitojen lisäksi myös teknisiä, käytännön tekemisen ja tiedon hankinnan taito-

ja (Schulz 2002, 48-49). Muistan elävästi myös omasta peruskoulustani, Saksasta, miten opettajat usein toistivat, että koulun ja varsinkin lukiossa oppimisen tavoite ei ole haalia tietoa vaan oppia, miten tietoa hankitaan ja tarkastellaan kriittisesti. Palaan tähän aiheeseen luvussa 4.1.3, jossa pohdin opetuksen menetelmiä.

Suomenkielisessä kontekstissa filosofi Juha Varto, Pirkko Pohjakallio ja kuvataideopettaja Sirkka Laitinen ovat pohtineet taideopetuksen arvoja, minkä vuoksi haluan ottaa heidän ajatuksiaan tähän kohtaan tarkasteluun mukaan. Pohjakallion mukaan taideopetuksessa on kyse ennen kaikkea havaitsemiskyvyn harjaantumisesta ja havaintojen merkityksien luomisesta (Pohjakallio 2006, 17, 21). Samaten Laitinen perustele asian loogisella ajatusketjulla, jossa eri näkökulmien havainnointi johtaa laajempaan ymmärtämiseen ja sen kautta mahdollistaa itseilmaisua (Laitinen 2006, 33). Pohjakallio käy vuoropuhelua Varton tekstien kanssa ja asettaa kysymyksen, mitä arvoja peruskoulutuksestamme käytännössä heijastuu: kriittisen yleissivistyksen tavoite vai tehokas yhteiskunta (Pohjakallio 2006, 25).

Ongelmallisena keskustelussa koen *yleissivistys* ja *sivistys* -käsitteiden merkitykset ja niiden osittaisen vastakkainasettelun tieteen kanssa. Schulzin teksteissä sivistys (Bildung) ymmärretään ihmisen kykynä oppia ja ihmisen nähdään autonomisena osana yhteiskuntaa (Schulz 1997, 32; 1992 111). Kuvataiteen oppiaineen tehtäväksi Schulz määrittelee sen antaman mahdollisuuden havaita kokemustietoa, jotta oppilaan voisivat oivaltaa, että tieto koostuu numeraalisen tiedon lisäksi myös kokemuksesta (Schulz 1997, 129).

Räsänen, Pohjakallion ja Laitisen näkemyksiä yhdistää ajatus oppilaan reflektointikyvystä ja merkityksien luomisesta ja tämän kautta kriittisyydestä (Räsänen 2000, 11; Pohjakallio 2006, 27-29; Laitinen 1997, 36). Tekstien diskursseista heijastuu puolustautuva ote ja perustelujen muotoilu sille miksi taidekin on tärkeää, kuten tieto. Tämä yleissivistyksen määrällä perusteltu taiteen sanaton tieto on juuri sitä samaa tietoa, jota Schulz määrittelee yhdeksi opetuksen tavoitteeksi osana sivistystä (Schulz 1997, 129). Tässä kohtaa käy ilmi *yleissivistyksen* käsitteen merkityksen ero *sivistykseen*. Yleissivistyksen käsite on perinteisesti liitetty peruskoulun tavoitteisiin *tiedon määrän* merkityksessä ja sen kautta nousee esiin kysymys, mitä kuuluu yleissivistykseen, mikä ei, mikä on tarpeellista. Vastaavasti *sivistystä* on käytetty enemmän ihmisen henkilökohtaisen kehityksen yhteydessä. Toisin sanoen saksankielisissä teksteissä keskustelu keskittyy enemmän oppilaan sivistyksen näkökulmaan ja siihen, minkälaisia välineitä (*medien*) ja taitoja (*metode*) oppilas tarvitsee sivistääkseen itseään eli omaksuakseen koko elämän kaaren kattavan kriittisen oppimisen taidon (kompetenssin). Suomenkielisissä teksteissä asetetaan samat tavoitteet kasvusta kriittiseksi kansalaiseksi, mutta perustelut pohjautuvat yleissivistyksen kontekstissa pohdittuun tiedon käsitteeseen ja sen määrään ja tarpeellisuuteen. Suomessa on käytössä käsite

elinikäisestä oppimisesta myös POPS:issa (POPS 2004, 14; POPS 2014, 17), joka on lähellä kompetenssin käsitettä.

POPS 2004:n ja 2014:n vertailussa on huomattava miten edellisessä perusopetuksen arvopohjan ja tehtävän yhteydessä puhutaan *mahdollisuudesta hankkia yleissivistystä, sekä kehittää sivistyksellistä pääomaa* (POPS 2004, 14), kun taas POPS 2014:ssa *sivistys* on selkeästi määritelty:

”Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääntelyyn ja vastuunottoon omasta kehittymisestä ja hyvinvoinnista.” (POPS 2014, 16.)

Tästä päättelen, että yleissivistyksen ja sivistyksen tarkastelutapa kuvataiteen kontekstissa sekä se miten POPS 2014:ään kirjattu sivistyksen tavoite heijastuu käytännön opetukseen, olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tämän opinnäytteen yhteydessä se on jätettävä tähän lyhytaikaiseen ilmiön esittelyyn.

Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun kehittelyä varten niimeän opetuksen *arvot* reflektoinnin lähtökohdaksi. Tästä seuraa myös, että on pystyttävä määrittelemään *keinot*, joilla arvoja tavoitellaan. Pragmatismien mukaan, ilman realistisia käytännön saavuttamisen keinoja, arvot menettävä merkityksensä (Määttänen 2012, 72).

3.2. Esteettinen kokemus suhteessa opetuksen menetelmiin

Esteettinen kokemus on yhdysvaltalaisen kasvatusfilosofin John Deweyn (1859-1952) luoma käsite, jonka hän määrittelee kirjassaan *Art as Experience* (alkuteos 1934). Määttänen on tutkinut käsitettä kirjassaan *Taide maailmassa* (2012). Sekä Räsänen että Schulz asettavat opetuksen päätavoitteeksi oppilaan esteettisen kokemuksen. Siinä missä Räsänen puhuu kokemuksellisen-konstruktivistisesta taideoppimisesta (Räsänen 2008, 107-109), Schulz käyttää termiä *mimesis* (Schulz 1997, 138).

Schulzin *mimesis* -käsite sisältää Deweyn taidekokemuksen, mutta jatkaa ajatusta: mitä seuraa Deweyn *kokemuksen* jälkeen. Schulz jakaa mimesiksen kolmeen eri vaiheeseen:

- ennen kokematon aistihavainto (jota voi verrata Deweyn taidekokemukseen)
- kokemus ei ole sanallistettavissa, mutta se on niin vahva että se vaatii käsittämistä
- aistikokemus tulee käsiteltyä taiteen (kuvataide, musiikki ym.) keinoin ja kokemus saadaan taitein keinoin tietoisuuteen

(Schulz 1997, 138-139.)

Schulzin käyttämä *mimesis* -käsite on eri paradigmasta eikä sitä pidä sekoittaa Räsänen käyttämään *mimeettiseen taidekäsitteeseen* (vrt. Efland 1998).

Deweyn mukaan yksi esteettisen kokemuksen tärkeimmistä ominaisuuksista on sen kokonaisvaltainen luonne. Esteettinen kokemus tuntuu niin antoisalta, että sitä tavoittelee yhä uudestaan. Tämä ei tarkoita, että kokemus liittyisi automaattisesti positiiviseen kokemukseen. Esteettinen kokemus voi hyvin syntyä myös omista esteettisistä arvoista poiketen. Lisäksi esteettinen kokemus ei ole sidottu taide-käsitteeseen, vaan esteettisen kokemuksen voi kokea myös kaikissa muissa ympäristöissä tai elämäntilanteissa. (Dewey 1980, 39/Määttänen 2012, 82, 141-142.)

”... esteettinen kokemus on vain lupaus täyttymyksestä, sillä esteettisen kokemuksen luonteeseen kuuluu, että se jää havaintokokemukseksi eikä liity suoraan toimintaan. Tämän täyttymyksellisyyden sisältö on rikas ja monivaiheinen. Esteettisen kokemuksen tulkintaan osallistuu monitasoinen joukko merkitysrakenteita, joista suurin osa ei edes ole tietoisesti sanallistettavissa.” (Määttänen 2012, 191.)

Taidekasvatuskontekstissa Räsänen ja Schulz nimeävät yhdeksi tavoitteeksi esteettisen kokemuksen ja esittävät seuraavaksi oppilaan arvomaailman uudelleen arvioimista. Räsänen kirjoittaa uudesta näkökulmasta, havaitsemisesta ja kokemisesta (Räsänen 2008, 107-109). Schulz kirjoittaa uudesta aistikokemuksesta (Schulz 1997, 138). Kuten jo edellisessä luvussa mainittiin, Räsänen esittelee kirjassaan erilaisia kuvan tarkastelun eli kuva-analyysin menetelmiä (Räsänen 2008, 147- 219). Kaikille analyysimalleille on lähtökohdana teoksen uudelleen näkeminen eri kontekstissa ja tämän kautta syntyvä esteettinen kokemus.

Täten voi todentaa, että molemmilla on samanlainen näkemys, että esteettinen kokemus on opetuksen yksi *keino*. Opettajan opetustehtävääntöjen reflektointityökalun kehittelyä varten nimesin edellisen luvun yhteydessä opetuksen arvot reflektoinnin lähtökohdaksi. Arvot edellyttävät pragmatismien mukaan keinoja niiden saavuttamiseksi (Määttänen 2012, 72), mutta onko esteettinen kokemus keino, jolla opetuksen arvoja saavutetaan, vai sittenkin opetustavoite? Tavoite, joka nousee esille, kun tarkastelemme arvoja? *Keino* käsitteenä on vain harvoin käytetty pedagogisessa kontekstissa, joten reflektointityökalua ajatellen käsite *opetusmenetelmä* sopii paremmin. Palaan tähän opetusmenetelmän reflektointityökalun yhteydessä uudestaan luvuissa 4.1.3 sekä 4.2.3.

3.2.1 Opetuksen suunnittelu Schulzin mallissa

Schulzin mallissa vastuullisessa osassa opetuksen suunnittelussa on *Lern-Lehr-Gruppe* (opi-opeta-ryhmä). Tämä opi-opeta-ryhmä koostuu opilasedustajista, opettajista ja parhaimmassa tapauksessa myös vanhempien edustajista. Opetuksen suunnittelun Schulz on jakanut kolmeen eri vaiheeseen: *perspektiivisuunnitteluun*, *reunaehtoihin* ja *prosessisuunnitteluun*, joista viimeinen on jaettu kahteen kategoriaan, *metodiin* ja *mediaan*. (Schulz 2002, 39-45.)

Opetus on projektiopetusta, jossa lukuvuoden alussa opi-opeta-ryhmä suunnittelee koko lukukauden isoja oppimisen kaaria ja asettaa oppimisen tavoitteet (*Perspektivplanung* - perspektiivisuunnittelu). Tässä suunnitteluvaiheessa opettaja toimii OPS:n edustajana ja ryhmän oppilaat ja vanhemmat edustavat omaa kokemusmaailmaansa. Toisessa suunnitteluvaiheessa ryhmä pohtii yhdessä sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi sopivat opetusprojektit ja määrittelee reunaehdot (*Umrissplanung* – reunaehdot/aihekokonaisuudet). (Schulz 2002, 44-52.)

Käsitykseni mukaan perspektiivisuunnittelun tarkoitus on löytää opetus-suunnitelman sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemusmaailman välisiä yhtymäkohtia. Mallissa ei ole kysymys aiemmin mainitsemistani *isoista ideoista* vaan käytännönläheisistä konkreettisista oppimistavoitteista.

Prosessisuunnittelun vaiheessa opi-opeta-ryhmä määrittelee, millä *metodilla* oppilaiden on tarkoitus oppia kyseisiä kokonaisuuksia. *Metodi* sisältää opetuksen käytännölliset toteutustavat ja organisoinnit. *Metodisuunnitteluvaiheessa* pohditaan kysymyksiä kuten ryhmätyö – yksilötyöskentely, oppimisprosessin vaiheet/askleet ja toimintatavat. *Media* sisältää opetuksen

materiaaliset välineet kuten kirjat, piirustusvälineet, esimerkkityöt, kamerat ym. (Schulz 2002, 51.)

Prosessisuunnitteluvaiheen yhteydessä on suunniteltava myös prosessin tarkastusvälineet (*Erfolgskontrolle* – menestysarviointi). Prosessi on suunniteltava niin, että sen toimivuus suhteessa asetettuihin oppimistavoitteisiin voidaan tarkistaa ja tarvittaessa tehdä muutoksia prosessisuunnitelmiin. Tämän menestysarvionnin tavoite on tehdä opetusmenetelmät oppilaille ymmärrettäväksi ja mahdollistaa oppilaan itseohjautuvaa oppimista, jossa oppilas pystyy tarkistamaan oman oppimisprosessinsa etenemistä. Tämän kautta oppimisprosessin heikkoudet tulevat myös esille ja opi-opeta-ryhmä voi tarvittaessa tehdä muutoksia prosessisuunnitteluun. (Schulz 2002, 48.)

Menestysarviointi on Schulzin mallissa kohta, joka herättää *kontrolli* -sanan johdosta helposti ihmetystä, miten oppimisprosessia voi kontrolloida? Koska Schulz puhuu didaktiikasta yleisellä tasolla eikä pelkästään taideaineiden kontekstissa, hän tarkoittaa menestysarvioinnilla perinteisiä kirjallisia kokeita ja keskustelua. Kuvataideopetuksen kontekstissa päätelin että keskeneräisten teoksien yhteinen tarkastelu ja keskustelu ajaisi saman asian. Keskustelun ja luokkatovereiden kommenttien avulla oppilas voi saada positiivista ja rakentava palautetta kehittääkseen teoksen vahvuuksia ja tarvittaessa korjatakseen puutteet. Menetelmä on omien ammattitaideopintojeni aikana ollut arkipäiväistä esimerkiksi opinnäytetöiden valmistelun yhteydessä. Pidän itsestään selvänä, että esim. kuvataiteen oppilastöiden katselmuksen tavoitteena ei ole ohjata kaikkia oppilaita samaan lopputulokseen, vaan nimenomaan saada esille erilaisia luovia ratkaisuja.

Schulz nimeää mallin suurena haasteena opi-opeta-ryhmän käytännön toteuttamisen (Gudjons & Winkel 2002, 123 ja 126). Samalla tulee esille Schulzin tapa suhtautua taiteeseen ja kokemusmaailmaan. Taidetta ei nähdä erillisenä asiana oppilaan kokemusmaailmasta, vaan osana sivistystä. Schulzin mukaan kouluinstituutiolla ja tämän kautta opettajalla on tehtävänä edistää ja avustaa oppilasta tämän tavoitteessa sivistyä (Schulz 1997, 133). Tämän ajattelutavan mukaan taide on osa oppilaan kokemusmaailmaa ja havaintoväline, jonka yhteydessä saavutetaan esteettisiä kokemuksia ja tämän kautta uusia näkökulmia ja välineitä arvomaailman rakentamiseen. Taideopetus toimii oppimisvälineenä, jonka yhteydessä tavoitellaan *mimesiksen* kolmea vaihetta eli havaitsemista, toimintaa ja tiedostamista. Tämä on *esteettistä toimintaa*, jonka avulla pyritään määrittelemään merkityksiä (Schulz 1997, 60, 139).

Käsitteitä tarkastellessa on tärkeä huomioida, että Deweyn *esteettinen kokemus* ei sisällä toimintaa (kuten Määttäsen sitaatista käy ilmi), kun taas Schulzin käsite *mimesis* on *esteettinen teko* (toimintaa), joka *pohjautuu es-*

teettisen kokemukseen. Tämä *mimesis* johtaa Schulzin mukaan esteettiseen sivistykseen, minkä vuoksi *mimesikseen* kohdistuu vaatimus johdonmukaisuudesta ja *oppimista* sisältävästä toiminnasta. (Schulz 1997, 138.)

Yksi tärkeimmistä näkökulmaeroista Räsänen ja Schulzin välillä oli edellisessä luvussa käsittelemäni sivistykseen ja kouluympäristöön liittyvä aspekti. Schulz peräänkuuluttaa peruskoulun *opetustehtävää* ja tämän kautta myös kuvataiteen oppimismahdollisuuksien vaatimusta. Oppilailla on oikeus saada *oppia* kuvataidetuennilla. Kuvataidetuennit eivät ole pelkkiä koulujuhlien koristeiden askartelutunteja. Oppimisen vaatimuksen myötä opetukselle on asetettava myös oppimisen tavoitteet ja oppimisprosessin tarkastamisen menetelmät. (Schulz 1997, 33,123.)

Opettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalun näkökulmasta Schulz nimeää opetusarvoihin liittyvät keinot selkeästi kahteen eri kategoriaan: *metodiin* ja *mediaan*. Molemmissa on kyse keinoista, joilla opetuksessa pyritään saavuttamaan opetukselle asetetut arvot. Jälleen pohdin kysymystä arvojen ja tavoitteiden välisistä eroista. Opettajan opetustehtävänäntojen reflektointityökalun tärkeäksi rakennusaineeksi nimeän *sivistyksen ja oppimisen kompetenssin*. Opetustehtävänäntojen tavoitteet ovat *esteettisen kokemuksen* sekä *OPSin* asettamia tavoitteita. Tämän lisäksi nimeän reflektointityökalun näkökulmasta yhdeksi opetuskeinoksi *metodin* ja *median*.

3.2.2 Opetuksen suunnittelu Räsänen mallissa

Räsänen käyttää usein vertauskuva, jossa opetuksen avulla rakennetaan silta taidemaailman ja oppilaan kokemusmaailman välille (Räsänen 2008, 100, 102 ja 133). Opetus toimii ikään kuin välikappaleena, jonka kautta *transferin* avulla siirtyy tietoa taidemaailmasta kohti oppilaan kokemusmaailmaa, oppilaalle valmiiksi paloiteltuna, opetustunnin kokoisissa paloissa. Tässä mallissa opettaja on vastuussa opetuksen suunnittelusta ja valmistelusta (Räsänen 2008, 98). Opettaja työ voisi verrata museo-oppaan työkuvaan.

Räsänen kolmioleipämalli perustuu Eflandin *eklektiseen* lähestymistapaan, jossa opetuksen tavoitteet on jaettu neljään eri osioon, joita opettaja suhteuttaa kunkin opetustarpeen mukaan vaihdellen (Räsänen 2008, 98).

Räsänen mukaan opetuksesta voidaan puhua *taideopetuksena* vasta jos opetuksen lähtökohdaksi asetetaan ammattitaiteilijoihin sovelletut kriteerit kuten itseilmaisuus, luovuus, kriittinen ajattelu ym., siitä huolimatta, että peruskouluun tehtäviin ei kuulu ammattiopinnot (Räsänen 2008,

245-246). Hän perustelee kantaansa painottamalla opetuksessa oppilaiden kokeellista työskentelyä ja avarakatseisuutta. Räsänen rinnastaa taiteellisten ilmaisukeinojen kehittämisen tekniikan harjoittamiseen ja toteaa: *”Hyvä kuvataideopetus edustaa kokeilua ja riskinottoa niin sisällön kuin muodonkin osalta.”* (Räsänen 2008, 246).

Oma kokemukseni on hyvin samankaltainen, vaikkakin eri järjestyksessä. Vasta kun on oppinut jonkin tekniikan alkeet, esimerkiksi öljyvärikerroksellista maalausta, on mahdollisuus ymmärtää sen rajat ja pystyä koettelemaan välineen asettamia konventioita ja fyysisiä rajoituksia ja sen kautta luomaan oman tavan käyttää välinettä. Tämä oman kädenjäljen kehittäminen voi kehittyä tietoisesti rajoja rikkomalla vasta, kun on hahmottanut sen rajat. Jos välineeseen liittyvät konventiot ja fyysiset rajoitukset eivät ole tiedossa, voi sattumanvaraisen kokeilemisen kautta toki löytää uutta, mutta ei välttämättä ymmärrä, miten tulokseen on tultu. Tämä tekee prosessista edelleen tiedostamattoman ja sattumanvaraisen ja eroaa sen kautta ammattitaitoisesta toiminnasta.

Kuten totesin luvussa 2.3.2, oppilaiden näkökulmasta on tärkeä perustella opetuksessa käytetyt metodit ja mediat, jotta motivaation taso olisi positiivinen. Tämän yhtälön mielessä pitäen koen tärkeäksi kiinnittää huomiota johdonmukaiseen ja perusteltuun muodon/median/välineen opettamiseen, jotta opetusta ei koeta mielivaltaisena sattumien summana.

Schulziin verrattuna Räsäsen mallissa suurin eroavaisuus on sen dualistisuus, jossa taide nähdään arkimaailmasta ja sen mukaan myös opiskelijasta erillisinä osioina. Opetuksen alkulähde on teos, jota tarkastellaan eri analyysimenetelmin ja näkökulmista. (Räsänen 2008, 202-206.) Kuten edellisessä luvussa kirjoitin, Schulzin mallissa taide on osa sivistystä ja sen kautta osa oppilaan kokemusmaailma. Vaikka molemmat näkevät taiteen osana kulttuuria ja humanismia, Räsäsen mallissa taide on kuitenkin asia, jota kohti mennään opettajan avulla, kun Schulzilla se on jo oppilaassa itsessään ja taide tehdään opettajan kanssa. Molemmat ovat yhtä mieltä siitä, että koulutus on tarpeen, jotta yksilö voi kehittää kykyään havainnoida ympäristöään ja sen kautta kriittistä reflektointia. (Räsänen 2008, 206; Schulz, 2002, 125.)

Tärkeää tässä on huomioda Räsäsen ja Schulzin erilaiset lähestymistavat. Missä Räsänen ikään kuin aloittaa rakentamaan siltaa taidemaailmasta kohti oppilaan kokemusmaailmaa, Schulzin malli lähestyy asiaa päinvastaisesta suunnastasta, oppilaan kokemusmaailmasta kohti taiteen tekemistä. Nämä näkökulmaerot tuovat esille myös mallien erilaiset taidekäsitteet. Palan näihin eri näkökulmiin uudestaan luvussa 3.4 jossa myös perustelen kantaani.

Räsänen (2011) on tutkinut opettajien ja oppilaiden taidekäsityksiä ja niiden välisiä eroavaisuuksia. On syytä kysyä itseltään opettajana, minkälainen taidekäsitys minulla on ja miten se heijastuu opetukseeni? Mutta samalla pidän tärkeänä, ettei opettajan taidekäsitys saisi vaikuttaa rajoittavasti opetukseen. Kuten Schulzin ja Räsänen ajatuksista käy ilmi, opettajana on tärkeä pohtia omaa ihmiskäsitystään suhteessa taiteeseen. Räsänen lähestyy aihetta aineen-opettajan näkökulmasta ja on sen kautta johdonmukainen rakentaessaan siltoja oppiaineen ja oppilaan välille tiedon kulkua varten. Schulz taas lähestyy asiaa humanismin ja sivistyksen kautta: koulu on oppilaan sivistysväline ja sen kautta oppiminen on keskiössä.

Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun näkökulmasta opettajan taidekäsitys ja siitä johdettu opetuksen lähestymistapa vaikuttaa varsinkin oppilaan mahdollisuuteen soveltaa opetustehtävänantoja omaan itseilmaisuunsa. Tässä kohtaa viitataan lukuun 2.3.2, jossa määrittelin tehtävänannon yhdeksi elementiksi itseliikkujan. Itseliikkuja on juuri se olennainen opetustehtävänannon ominaisuus, joka tarjoaa oppilaalle välineitä soveltaa opetustehtävänantoa sekä oppimisvälineenä henkilökahtaisiin itseilmaisun tarkoituksiin. Tämän vuoksi itseliikkuja on tärkeä osa opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalua.

3.3 Prosessi ja/vai teos: Oppimisprosessin arviointi

Räsänen on visualisoinut taiteellisen oppimisprosessin kirjassaan kuviossa 10 (Räsänen 2008, 108). Malli on hyvin samankaltainen kuin Schulzin *mime-sis*-malli. He käyttävät erilaisia käsitteitä, mutta prosessi on samankaltainen nouseva spiraalikehärakenne, joka ponnahtaa esteettisestä kokemuksesta. (Räsänen 2008, 108; Schulz 2002, 134.)

Räsänen painottaa arvioinnissa oppilaan oppimisen prosessia enemmän kuin itse lopullista teosta (Räsänen 2000, 16). Hän kehottaa sisällyttämään arviointiin myös oppilaiden omatoimisesti koulukontekstin ulkopuolella toteuttamia teoksia. Räsänen perustelee asian oppilaiden motivaatiolla. Niin kutsuttua kotitaidetta oppilaat tekevät omasta innostuksestaan ja itseilmaisuvälineenä. Koulussa sen sijaan oppilastöihin heijastuu aina opettajan sekä oppilaiden *virallinen* taidekäsitys. (Räsänen 2008, 242.)

Vastaavista havainnoista ovat luennoillaan puhuneet kuvataidekasvatuksen lehtori (emerita) Riitta Vira sekä taiteen tohtori Jouko Pullinen. Omassa opetustyössäni olen usein pohtinut varsinkin poikien töistä, miten paljon annan heidän käsitellä teoksissaan väkivaltaa ja sotaa. Sotivien tikku-ukkojen kuvat

ovat usein todella runsaita ja monitasoisia, kuvista heijastuu usein paljon energiaa. Miten sitä ei olisi saatu sisällytettyä kukka-asetelmaan? Osalla oppilaista kiinnostus väkivalta-aiheisiin pienenee vuosien mittaan, mutta osalla aseet ja niihin liittyvät tekniset ominaisuudet pitävät pintansa murrosikään ja jopa lukioon asti. Tyttöjen kuvataidetoissa samankaltainen yhden aiheen soveltaminen jokaiseen opetustehtävääntoon esiintyy usein hevos- tai manga-aiheena. Pitäisikö opettajana puuttua asiaan ja rajoittaa oppilaan itseilmaisua vai ei? Voisiko arvokeskustelun kautta pohtia yhdessä oppilaiden kanssa kuvien sisältöä, vai johtaisiko se jälleen rajoituksiin ja *kiellettyjen kuvien* suuntaan ja pois avoimesta kokeilevasta ilmapiiristä?

Schulzin mallissa vastaavanlainen ristiriitainen asetelma on lähtökohdaisesti pyritty sulkemaan pois ottamalla oppilaita mukaan opetuksen suunnitteluvaiheeseen, kuten luvussa 3.2.1 on tarkemmin kuvattu. Tämän opi-opeta-ryhmän mallin heikkous on koulun vakiintuneet toimintatavat. Kyselin asiaa saksalaisilta opettajatuttaviltani, ja olen etsinyt myös internetin kautta viitteitä, onko jossain koulussa käytössä Schulzin kuvailema opi-opeta-ryhmä. Tulokset olivat negatiiviset, malli esiintyy ainoastaan Saksan yliopistojen ja peruskoulun välisissä yksittäisissä projekteissa mutta ei, käsitykseni mukaan, ole yleisesti käytössä peruskouluissa.

Kuvataideopetuksen didaktiikka III -kurssin yhteydessä olen ollut harjoittelussa helsinkiläisessä peruskoulussa, jossa ohjaava opettajani on ratkaissut asian omalla tavallaan. Suomalaisessa peruskouluopetuksessa on käytössä kurssijärjestelmä ja tämän kautta kunkin kurssin sisältö ja sen tavoitteet on rajattu jo opetussuunnitelmassa suhteellisen tarkasti. Ohjaava opettajani käytti aina kurssin ensimmäisen tunnin yhteiseen kurssin suunnitteluun oppilaiden kanssa. Opettaja esitteli oppilaille kurssiin liittyvät oppimistavoitteet ja aihekokonaisuudet. Tämän pohjalta opettaja keskusteli oppilaiden kanssa heidän kiinnostuksenkohteistaan ja keskustellen päätettiin, mitä aiheita ja medioita painotetaan enemmän kurssin aikana ja mikä jää minimaaliseksi. Tämän kautta hän pystyi sisällyttämään ja sovittamaan oppilaiden intressit ja opetussuunnitelmassa kirjatut tavoitteet yhteen. Kriittisesti tarkastellen voisi myös sanoa, että oppilaat saivat nyppiä rusinat pullasta. Arvioinnin hän kuitenkin teki itse numeraalisesti, mutta myös keskustelun avulla.

Schulzin mallissa oppilaiden itsearvioinnilla on suuri merkitys. Itsearviointi perustuu opi-opeta-ryhmän opetuksen suunnitteluvaiheessa laatimiin prosessin tarkastusvälineisiin (*Erfolgskontrolle* – menestysarviointi). Näiden tarkasteluvälineiden ensisijainen tarkoitus on mahdollistaa oppilaan itseohjautuvuutta ja tukea oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia. Schulz kyseenalaistaa numeraalisen arvosanajärjestelmän ja painottaa, että oppilaan on ensisijaisen tärkeä ymmärtää, missä hänellä on parantamisen varaa, tai jopa, mitä hän on tehnyt väärin. (Schulz 2002, 52.)

Taideopetuskontekstissa ajatus väärin tekemisestä ei ole mutkaton, joten soveltaisin aikaisemmin ehdottamaani rakentavaa keskustelutilannetta. Tämä kuitenkin tarkoittaa, että oppilaan itseohjautuva työskentely on sidoksissa luokan vuorovaikutustaitoihin ja ryhmädynamiikkaan.

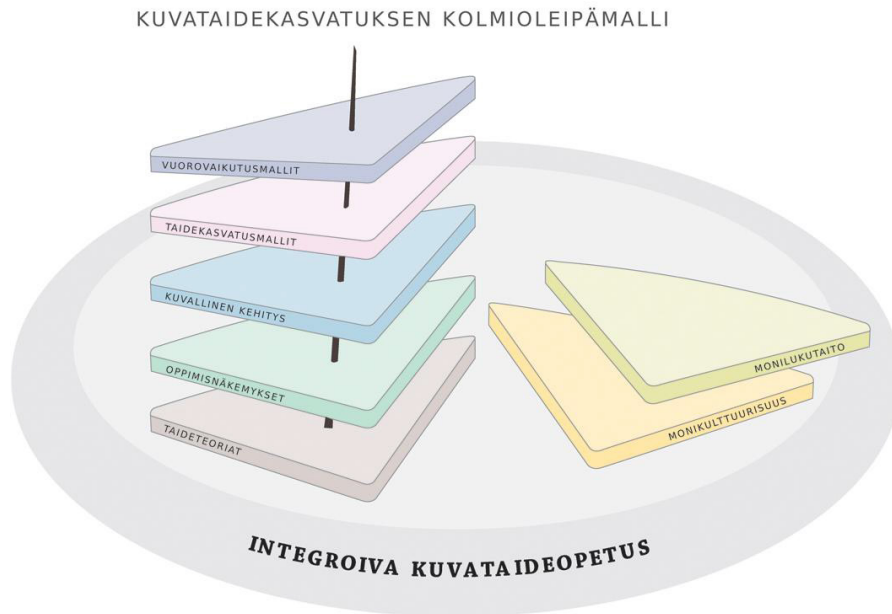
Menestysarviointiin perustuva malli ja itseohjautuvuuden tavoitteet tukevat Schulzin vaatimusta, että opetuksen pitää olla oppilaan näkökulmasta transparenttia ja johdonmukaista. Hän nostaa esille myös siihen liittyvän haasteet, ettei yksittäisten oppilaiden oppimisprosessia pitäisi verrata toisiinsa. Schulz kehottaa vertaamaan yleisiin normeihin eikä vertaamaan oppilaita keskenään ja toteaa, että asia ei ole ongelmaton. Hän ei artikkelissa valitettavasti syvennä aihetta. (Schulz 2002, 52.)

Arviointimenetelmät muodostavat opetuksen arvojen, tavoitteiden, menetelmien ja itseliikkujan ohella reflektointityökalun neljännen tärkeän elementin. Tässä kohtaa tutkimusta on tarkennettava käsitteen käyttöä. Aikaisemmissa luvuissa olen käyttänyt sanaa arviointi ja pohtinut ensisijaisesti arviointiin liittyviä arvoja. Schulzin ja Räsänen tekstien tarkastelun jälkeen pidän tärkeämpänä pohtia opetustehtävänavannon *arviointimenetelmiä*. Vasta selkeät arviointimenetelmät mahdollistavat transparentin arvioinnin sekä mahdollistavat oppilaan itseohjautuvuuden oppimisprosessissa.

3. 4 Opettajan reflektointi

Opettajan reflektointikykyä pidetään yleisesti hyvin tärkeänä (Uusikylä & Atjonen 2007, 225) ja niin myös Räsänen kirjoittaa tavoitteeksi kehittää ”*väliseen opetuksen jäsentämiseen ja kehittämiseen*” (Räsänen 2008, 13). Räsänen käy kolmioleipämallissaan syvällisesti läpi erilaisia kuvataideopetukseen liittyviä kysymyksiä ja lähestymistapoja, mutta toteaa myös, että kyseessä ei ole uusi malli vaan Eflandin eklektisen mallin sovellus (Räsänen 2008, 98). Hän painottaa, että opettajana on olennaista ymmärtää kolmioleipämallin eri osioiden keskinäiset yhteydet. Mallin runko koostuu viidestä eri osiosta (vuorovaikutusmalli, taidekasvatusmallit, kuvallinen kehitys, oppimisenäkemykset sekä taideteoriat). Lisäksi Räsänen on kehittänyt malliin monilukutaito- ja monikulttuurisuusastot ja muodostaa tästä kokonaisuudesta integroivan kuvataideopetuksen mallin, josta opettaja voi koota opetustarpeen mukaan erilaisia kokonaisuuksia.

Räsänen ehdotta itsereflektointiin tueksi kollegoiden vuorovaikutusta ja Eisnerin mallin käyttöä (Räsänen 2008, 142). Kirjassaan Räsänen ei valitettavasti avaa Eisnerin mallia enemmän, mutta malli perustuu tutkivaan opetusmalliin sekä kokemukselliseen oppimiseen taiteen tekemisen kautta. (Smith 2005.)



Kuvio 2. Kolmioleipämalli, Räsänen 2008, 15

Integroivan kuvataideopetuksen malli on hyvin laaja ja soveltuu hyvin opettajan syvälliseen reflektointiin. Räsänen kirjoittaa kahdesta maailmasta, taidemaailma ja kokemusmaailma (Räsänen 2008, 51, 100, 102 ja 133). Räsänen duaalisessa aineenopettajan mallissa tietoa siirretään (käsitykseeni mukaan soveltamisen merkityksessä) ja välitetään oppilaille kuva-analyysin ja kuvan tulkinnan menetelmiä käyttäen (Räsänen 2008, 147-282). Opetuksen lähtökohtana toimii teos taidekontekstissa, jota erilaisten kuva-analyysin menetelmien avulla (Räsänen 2008, 151, 159, 166, 171, 181 sekä 196-197, 212) tuodaan lähemmäksi oppilaan kokemusmaailmaa. Kuva-analyysissa otetaan vahvasti huomioon oppilaan tutkiva lähestymistapa, kokemukset ja näkökulmat liittyen analysoitavaan kuvaan.

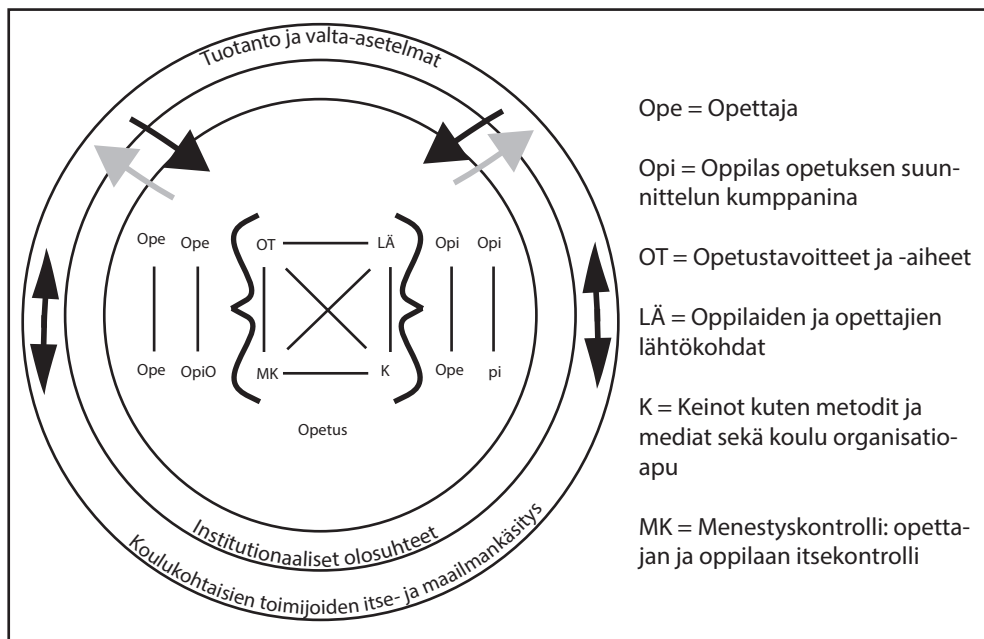
Tästä huolimatta koen oman näkökulmani eroavan Räsänen tavasta sen vuoksi että, kuva-analyysiin perustuva opetustapa sisältää taideteoksen analyysin kohteena. Näkemykseni taiteesta on abstraktimpi: ymmärrän taiteen lähinnä Deweyn tapaan kokemuksena (vrt. Määttänen 2012, 162-163, 170, 191), joka ei ole sidottu taidekontekstiin ja joka on osa kulttuuria (vrt. Määttänen 2012, 185). Räsänen kyllä pohtii esteettistä kasvatusta ja kulttuurikasvatusta laajemmin osana kaikkia oppiaineita mutta perustelee:

”Koska korkeakulttuurin tuotteet kytkeytyvät vain harvoin lasten ja nuorten elämismaalimoihin, taiteen traditioiden tarkastelu tulisi kytkeä oppilaiden omiin kulttuureihin.” (Räsänen 2008, 285.)

Vaikka Räsänen korostaa oppilaan kokemusmaailmaa opetuksen lähtökohtana, hänen opetusmenetelmänsä perustuu joko oppilaiden tai jopa pelkästään opettajan valitsemaan teokseen (vrt. Räsänen 2008, 207). Toisin sanoen opetus perustuu objektiin. Tämä näkyy myös hänen kuvaamisissaan esimerkeissä, joissa tarkastellaan ensisijaisesti taideteoksia, joilla on vahva side taidehistoriaan kuten Renato Casaron *Invitaton* (1980) (Räsänen 2008, 165), Hugo Simbergin *Kuoleman puutarha* (1897) (Räsänen 2008, 177, 210), Me Naiset -aikakauslehden mainos, joka sisältää selkeän viitteen Edouard Manet'n maalaukseen *Aamiainen ruohikolla* (1863) (Räsänen 2008, 183), sekä Akseli Gallen-Kallelan *Aino-taru* (1891) (Räsänen 2000). Ainoana visuaalisen kulttuurin ja nykytaiteen esimerkkinä hän käyttää Irmeli Huhtalan *Maitotyttöä* (2007) (Räsänen 2008, 274). Teosten kautta Räsäsen taidekasitys tulee käytännössä selkeästi esille.

Missä Räsänen kirjoittaa oppilaan ja opettajan yhteisestä tutkimus- ja reflektointiprosessista (Räsänen 2008, 202-211). Schulz painottaa sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta reflektoinnin tärkeyttä sekä opetusteorian ja käytännön linkittämistä toisiinsa. Opettajan näkökulmasta didaktisen reflektoinnin mittapuuna hän pitää oppilaiden kriittistä havaintokykyä ja arvoja *solidaarisuus, autonomia ja kompetenssi*, jotka ovat opetuksen perustana. (Schulz 2002, 55.) Hampurin-mallissa oppilaiden ja opettajan toistuva reflektointi sekä yhdessä että yksilötasolla on koko prosessin tärkeimpiä työvälineitä, tämän vuoksi didaktiset virheet pyritään saamaan esille ja käsiteltyä. Erillistä ohjetta tai mallia pelkästään opettajan näkökulmasta Schulz ei ole laatinut. Hampurin-malli keskittyy didaktisiin toimintakohtiin ja niiden välisiin suhteisiin, mikä johtaa sen ympyrämalliin. Opetus ja opetustehtävänanto ovat sidottu kuitenkin lineaariseen ajassa etenevään toimintaan. Tämän vuoksi myöskään Schulzin malli ei sovellu sellaisenaan reflektointityökaluksi.

Kuten Schulzin ja Räsäsen malleista käy ilmi, opetustehtävänantoon vaikuttavat monet eri osa-alueet ja näkökulmat ja opettajan reflektointia sekä prosessin kriittistä tarkastelua pidetään tärkeänä. Seuraavassa luvussa pyrin rakentamaan opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun, joka soveltaa osittain Schulzin ja Räsäsen malleja sekä kiinnittää erityistä huomiota opetuksen käytännönläheisyyteen.



Kuvio 3. Vapaasti suomennettu Schultzin malli (Schulz, 1999, 40. Umrissplanung einer Unterrichtseinheit. Handlungsmomente didaktischer Planung in ihrem Implikationszusammenhang)

4. Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalu

Edeltävässä luvussa kaksi olen analysoinut ja reflektoinut käytännön opetuskokeiluitani. Lisäksi olen luvussa kolme vertailut kahta eri kulttuureissa kehiteltyä opetusmallia sekä heijastellut näihin teorioihin myös omia käytännön kokemuksiani. Tavoitteenani on sitoa opinnäyte vahvasti käytännön opetustyön näkökulmaan. Seuraavassa aloitan käytännön kokemusteni sekä teoria-aineiston pohjalta rakentamaan opetustehtävänantojen reflektointityökalua.

Aineistosta esille nousseista käsitteistä muodostui opetustehtävänantojen reflektointityökalun viisi kysymystä, jotka jakautuivat viiteen eri käsitteeseen: **1. arvot, 2. tavoitteet, 3. opetusmenetelmät, 4. arviointikeinot ja 5. kytkeytyminen.**

Opinnäytteen aineiston avulla tuli esille kaksi tärkeää perustavanlaatuista kysymystä, joita ilman reflektointityökalu ei toimi. Ennen opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun soveltamista on opettajan pohdittava syvällisesti omaa henkilökohtaista taidekäsitystään sekä opetuksessa sovellettua taidekäsitystä suhteessa oppilaan kokemismaailmaan. Käsittelin aihetta luvussa 3.2.2, jossa vertailin Räsäsen ja Schulzin teorioista esiin nousevia taidekäsityksiä.

Toinen tärkeä kulmakivi on opettajan ihmiskäsitys suhteessa taiteeseen, kouluinstituutioon, oppimiseen ja sen tavoitteisiin. Pidän tärkeänä että opettaja kysyy itseltään, miksi opettaa ja mitä. Koen kuvataide-oppiaineen osana laajempaa opetustavoitetta, jossa sivistys ja oppilaan henkilökohtainen kehitys ovat keskiössä. Taide on tärkeä osa tätä kehityksen kokonaisuutta, mutta *ei itseisarvoinen*.

Asia tulee esille opetuksen suunnittelussa, aihekokonaisuuden valinnassa ja viimeistään uuden aihekokonaisuuden opetuksen alussa. Esimerkiksi jos opetustehtävänannon lähtökohtana on van Goghin omakuva (1889), jossa on sidottu korva ja piippu, näkökulma ja lähestymistapa ovat erilaisia kuin jos opetettavaa aihetta lähestytään potrettivalokuvien tai oppilaiden selfie-kuvien (itsestään ottamien kännykkäomakuvien) kautta. Riippuen mikä on määritelty oppiaineen osion lähtökohdaksi, se johdattaa erilaisiin tavoitteisiin ja tämän kautta opetustavoitteisiin soveltuviin opetuskeinoihin.

On tarpeen opettajana pystyä perustelemaan, miksi juuri tämä van Goghin omakuva tai selfie? Kysyä itseltään: Onko tavoitteena tutustuttaa oppilaita ekspressionismiin, tutkia perinteistä potrettivalokuvaa vai pohtia sosiaalisen median käyttäytymistä? Eri lähestymistavat vaikuttavat varsinkin opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalun kolmanteen vaiheeseen, *opetusmenetelmiin*. Palaan tähän reflektointityökalun osia esitellessäni.

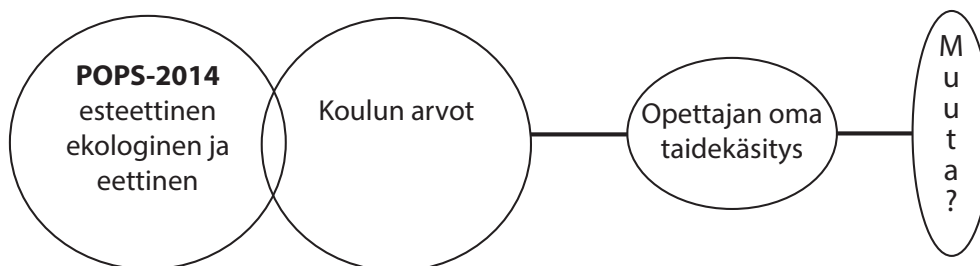
4.1. Opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalun tasot

Olen jakanut reflektointityökalun viiteen eri tasoon, joita esittelen seuraavissa luvuissa. Reflektointityökalu -nimike muodostuu tavoitteesta kehittää työssä oleville opettajille arkipäiväinen työkalu, jolla on mahdollista reflektoida omia työtapoja. Tavoitteenani on, että reflektointityökalun avulla opettaja voisi saada omasta toiminnasta esille tiedostamattomia arvoja ja mieltymyksiä, jotta voisi kehittää omaa ammattitaitoa kohti didaktista ajattelua. Koska kyse on reflektoinnista, olen muotoillut eri reflektointitasot kysymyksiksi, joita opettajana kysyn itseltäni.

4.1.1 Minkälaisia arvoja opetustehtävänäntöstä heijastuu?

Opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalun ensimmäinen taso on määritellä opetukselle asetetut **arvot**. Opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalu on tarkoitettu käyttöön myös vuoden 2016 voimaan astuvan OPS:n yhteydessä. Siksi käytän reflektointityökalua laatiessani POPS 2014:ää.

Opetuksen arvot



Kuvio 4. Opetuksen arvot

POPS:ssa 2014 on asetettu kuvataide-oppiaineen arvoiksi *esteettisyys*, *ekologisuus* ja *eettisyys*. Lisäksi opetuksen arvoihin vaikuttaa opettajan taidekäsitys sekä esim. koulukohtaisissa toimintaperiaatteissa asetetut arvot. Arvoista on hyvä olla tietoinen ja määritellä myös, mikä on arvokäsitteiden merkitys opetuksessa. Arvomaailman pohdinnat voivat tuntua aluksi yksinkertaisilta, mutta asiaan syventyessä koin arvoreflektoinnin itse hyvin haasteelliseksi. Olen muokannut laajaa kysymystä pienempiin osiin ja pohtinut:

Millaisia *esteettisiä* arvoja opetustehtävänanto heijastaa?

Mitä *ekologisia* arvoja opetustehtävänanto heijastaa?

Ja niin edelleen...

Olen käsitellyt jokaista kuviossa 4 esitettyä arvoympyrää ja pohtinut niiden välistä suhdetta keskenään. Kaaviossa POPS:in ja koulun arvot on esitetty suurilla ympyröillä ja opettajan taidekäsitys sekä muut pienemmillä. Perusteluna tähän pidän Brandtin kandidaatintutkielmaa, josta käy ilmi että kuvataideopettaja suosii aihekokonaisuuksia, jotka tukevat hänen henkilökohtaista taidekäsitystään sekä taidemieltymyksiään. Pidän sitä tärkeänä reflektointikysymyksenä, koska kokemukseni mukaan opettajan taidekäsitys voi helposti vaikuttaa liian vahvasti ja oppilaiden omaksuma taidekäsitys voi jäädä hyvin suppeaksi.

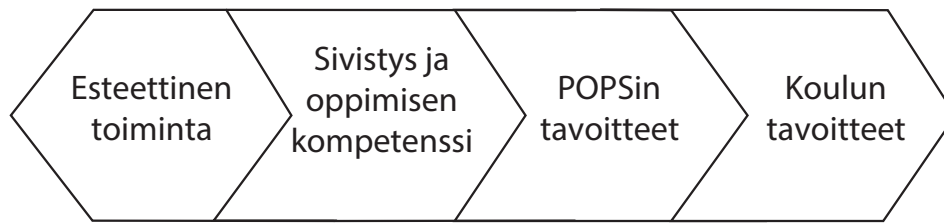
Kun arvot on saatu selville, voi siirtyä reflektointityökalun seuraavalle tasolle ja pohtia opetuksen tavoitteita.

4.1.2 Mitkä opetustavoitteet heijastuvat opetustehtävänannosta?

Opetuksen **tavoitteeksi** olen nimennyt koulukohtaiset tavoitteet sekä POPS 2014:ssa määritellyt tavoitteet, jotka kuvataiteessa ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen sekä visuaalisen kulttuurin tulkinta.

Näihin institutionaaliin, annettuihin tavoitteisiin lisäsin, Schulzin mukaan, esteettisen toiminnan, sivistyksen ja oppimisen kompetenssit. Tässä vai-

Opetuksen tavoitteet



Kuvio 5. Opetuksen tavoitteet

heessa on huomioitava, että esteettinen kokemus on pelkkä kokemus, ilman toimintaa, kuten Dewey sen määrittelee. Esteettinen toiminta (Ästhetisches handeln) on toimintaa, joka perustuu esteettiseen kokemukseen ja sen ajatte- luun sekä sisältää kokemuksesta johdateltua toimintaa (Schulz 1997, 138-139).

Kuten Räsäsen ja Schulzin teksteistä käyt ilmi, esteettisen toiminnan voi nimetä yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista kuvataidekasvatuksessa. POPS:is- sa 2014 käsite on ikään kuin jaoteltu kolmeen eri osaan, joista visuaalisen kulttuurin tulkinta viittaa varsinkin koulun yleissivistyksellisiin tavoitteisiin. Tämän vuoksi olen kuvannut kaaviossa 7. esteettisen toiminnan omaksi tavoitteeksi. Lisäksi koulun omat tavoitteet muodostavat neljännen osion tavoitteista.

Tavoitteiden määrittely on tärkeää, koska se vaikuttaa ratkaisevasti opetus- tehtävänannon arviointiin ja määrittelee sen kautta myös arvioinnin kriteerit ja menetelmät (Uusikylä & Atjonen 2007, 200).

4.1.3 Mitkä opetusmenetelmät soveltuvat opetustehtävänannon tavoitteiden saavuttamiseksi?

Esteettisestä toiminnan tavoitteesta seuraa opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun seuraava taso, joka käsittelee **opetusmenetelmiä**. Ope- tusmenetelmät olen jaotellut kolmeen eri askeleeseen: tehtävän alustukseen, työskentelyyn ja loppukritiikkiin.

Opetusmenetelmien askeleet ovat luontevia osia opetustehtävänannon tapahtumaketjua, tai niin kutsuttua tehtävänannon draamankaarta. Tämän kaltainen kolmivaiheinen eteneminen on yleinen mutta vain yksi mahdollinen tapa edetä kuvataideopetuksessa (ks. Uusikylä & Atjonen 2007, 118-139). Olen jakanut nämä kolme askelta kahteen näkökulmaan: teoreettiseen ja käytännön näkökulmaan.

Opetusmenetelmät

Teoria Käytäntö	
Esteettinen kokemus	Oppiaineen osion esittely monilukutaito ja keskustelu Metodin, median sekä oppimistavoitteiden määrittely Tavoitteiden ja metodien perustelut
Konstruktiiivinen - reflektioiva oppiminen	Metodin avulla median käyttöönotto Oppilaan omalla persoonallisella näkökulmalla kehittäminen Harjoitellaan sivistyksen kompetenssia Pyrkimys itseliikkujaan
Reflektoini ja uudet merkitykset	Tarkastellaan yhdessä oppilaiden kanssa opetustehtävänannon tulokset (positiivista kritiikkiä) sekä yhdessä määritellyt oppimistavoitteet, metodien ja medioiden valintojen kriittinen tarkastelu.

Kuvio 6. Opetusmenetelmät

Askel yksi on tehtävän alustus teoreettisella tasolla, mikä tarkoittaa, että opettaja pyrkii luomaan tilanteen, jossa oppilaat voisivat kokea esteettisen kokemuksen ja havaita asioita uudella, ennen näkemättömällä tavalla tai havaita jotain uutta. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa, että opettaja esittelee uutta ilmiötä käyttäen apunaan erilaisia esimerkkejä joihin sovelletaan monilukutaidon menetelmiä ja keskustelua. Pelkkä keskustelu ei kuitenkaan riitä vaan POPS 2014:ssä asetetun oppiaineen tehtävän mukaisesti ”*Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen antavat perustan opetukselle.*” Tämä edellyttää mielestäni sen, että opettajan on hyvä osittain johdatella keskustelua kohti oppilaiden kokemuksia. Tavoitteena on löytää oppilaille tarttumapintaa käsiteltävään ilmiöön, jotta he kiinnostuvat ilmiöstä ja motivoituvat sekä ennen kaikkea rohkenevat tuoda esille omia näkökulmiaan luodakseen opetukselle perustan.

Käytännön aineiston opetuskokeiluiden analyysin perusteella lisäsin tähän kohtaan reflektointityökalua myös kysymyksen: Millä muulla kuin oppilaiden kokemuksilla, mielikuvilla sekä kokeilemisellä ilmiön opettamista voi perustella? Mitä opetustehtävänannolla on tavoitteena oppia?

Lisäksi opettaja määrittelee oppilaiden kanssa, mitkä ovat ilmiön soveltuvat metodit ja mediat, joilla saavutetaan yhdessä sovitut oppimistavoitteet

(POPS 2014, 426). Tässä mallissa keskitytään miettimään oppilaiden kanssa kysymystä, *miten* saavutetaan yhdessä sovitut oppimistavoitteet ja sen kautta myös menetelmät, joilla oppilas voi tarkkailla oman oppimisprosessinsa etenemistä.

Pohtiessaan koko luokan kanssa *miten* opitaan, opettajan on huomioitava heikkoja oppilaita. Tämä ei tarkoita, että hän toimisi tasapäistäjänä, vaan tilanteessa vaaditaan paljon opettajan ammattitaitoa, jotta hän pystyy eriyttämään opetustehtävääntöä eri oppijoiden tarpeiden mukaisesti. Tavoitteena on luoda kaikille oppilaille sekä oppimisen mahdollisuuksia että haasteita.

Tämän ensimmäisen opetustunnin yhteisen suunnittelun ja oppimistavoitteiden määrittelyn vaiheen koen erittäin tärkeäksi, jotta myöhemmässä vaiheessa arviointi on johdonmukainen ja mahdollisimman transparentti. Samalla tämä on käytäntö, joka tämmöisenään on käsitykseni mukaan harvoin käytössä. Koulun työskentelykonventiot ovat vahvoja ja uusien toimintatapojen omaksumiseen menee aikaa. Tilanne vaatii myös opettajalta kokemusta ryhmästä sekä selkeyttä toiminnassaan, jotta opettaja osaa perustella toimintaa erilaisien metodien ja medioiden yhteydessä, ottaen huomioon myös oppilaiden näkemyksiä ja ideoita.

Tätä opinnäytettä kirjoittaessani olen koko ajan myös toiminut kuvataideopettajana ja kokeillut erilaisia työskentelytapoja. Työkokemukseni perusteella kuvailisin tämän vaiheen käytännön opetustyössä kaikkein haasteellisimmaksi mutta myös antoisimmaksi. Haasteellisimmaksi koen oppilaiden ennakkoluulot ja asenteet. Tilanne lähtee helposti väärään suuntaan: monesti oppilaiden on vaikea ymmärtää kuvataiteen oppimistavoitteita. Opettajana olen kokenut vaikeaksi avata oppilaalle valinnanvapauden ja vastuun suhdetta. Valinnanvapaus ymmärrettiin helposti väärin, opetukseen osallistuminen koetaan vapaavalintaiseksi ja tavoitteettomaksi hauskanpidoksi, hengailuksi.

Oppilaat asettavat oppimistavoitteita herkästi liian alhaiselle tasolle sekä luovuttavat jo ennen opetustehtäväännön alkua. ”En osa piirtää”, hokee moni oppilas jo ennen kun on ehtinyt ottaa välineet esille. Keskustelua ei oteta toissaan eikä ymmärretä oman vaikuttamisen ja oppimisen mahdollisuutta. Peilaten opetusmenetelmiä tavoitteisiin ensimmäisen askeleen tärkeimpiä tavoitteita on, oppimistavoitteiden hahmottamisen lisäksi, esteettinen kokemus ja siitä johdettu positiivinen motivaatio.

Opetusmenetelmissä toinen askel on oppilaiden mahdollisimman itseohjautuva työskentely ja tavoitteena oppilaiden oppimisen kompetenssin ja sivistyksen kehittyminen. Yhtälöä voi teoreettisella tasolla kuvata Kolbin

mallilla (Räsänen 2000, 11) ja käytännössä tehtäväännossa ehdotetun tekniikan haltuunottona, harjoitteluna, soveltamisena ja kokeilemisena. Toisin sanoen metodin avulla oppilas ottaa median käyttöön omalla persoonallisella näkökulmallaan kehittäen sivistyksen kompetenssia. Oppiaineen osion laajuudesta ja tuntien määrästä riippuen tämän toisen askeleen itsenäiseen työskentelyyn olisi hyvä sisältää Schulzin kutsumia ”menestysarvioita”, kuten luvussa 3.3 on käsitelty. Jotta oppilaan itseohjautuvaa työskentelyä tuettaisiin, koen tärkeänä, että hän saisi vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa rakentavaa kritiikkiä työprosessin aikana.

Kolmannella opetusmenetelmän askeleella käytännössä tarkastellaan yhdessä oppilaitten kanssa aihekokonaisuuden työt. Tarkastelun yhteydessä on tärkeää ottaa esille alussa määritellyt oppimistavoitteet ja pohtia yhdessä metodien ja medioiden valintaa kriittisesti. Lisäksi yhteisten teoksien yhteydessä koen antoisaksi harjoitella oppilaiden kanssa positiivisen palautteen antamista toisilleen. Samalla opettajana oppii eniten oppilaan näkökulmasta ja taidekäsituksesta, siitä, mihin asioihin oppilaat kiinnittävät huomiota. Opetusharjoittelun ja sijaisuuksien kokemuksien perusteella tämän kaltainen positiivisen kritiikkitalaisuus on joissakin luokissa todella vaikeaa, jos oppilaat eivät ole tottuneet tilanteeseen, eikä opettajana aina onnistu luomaan tarpeeksi rentoa ja avointa ilmapiiriä, jotta oppilaat uskaltaisivat antaa palautetta muille oppilaille. Toistuva harjoittelu ja asian asettaminen osaksi jokaista opetustehtävänavantoa helpottaa tilannetta.

Hahmottamani opetusmenetelmät rakentavat lineaarisen prosessin, jossa pyritään mahdollistamaan oppilaalle esteettinen kokemus prosessin lähtökohdaksi. Tämän jälkeen määritellään opetuksen toimintatavat ja tavoitteet. Prosessin aikana oppilaalla on mahdollisuus tarkistaa oma etenemisensä ja prosessi päätetään yhteiseen tarkasteluun ja reflektointiin, heijastellen oppimisprosessia alussa määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintamalleihin.

Mallissa on huomioitava, että esteettiseen kokemukseen ei voi väkisin pakottaa, mutta monilukutaitomenetelmän avulla, jossa tarkastellaan ilmiöitä eri näkökulmista ja harjoitellaan muiden kuin sanallisen tiedon lukemista, kokemusta voi edesauttaa. Esteettinen kokemus ei myöskään ole edellytys toimintatapojen ja oppimistavoitteiden määrittelyyn, mutta se tekee asiasta helpommin hahmotettavan.

Määrittelemäni opetusmenetelmät hyödyntävät sekä Räsäsen että Schulzin mallia ja olen yhdistänyt Räsäsen mallissa painotetun monilukutaidon (Räsäsen 2008, 217-219) ja Schulzin (1992, 138) mimesis-käsitteen.

4.1.4 Mitkä arviointikeinot soveltuvat parhaiten suhteessa opetustehtävänannon tavoitteisiin?

Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun neljäs taso on tehtävänannon **arviointikeinot**, jonka olen jakanut kolmeen eri osioon ja kehittänyt kaksi eri mallia.

Arviointikeinot on jaettu kolmeen eri aihekokonaisuuteen: mediaan ja metodiin, havaintokykyyn ja itse-arviointiin. Arviointimallit eroavat opettajan ja oppilaan arvioinnin painoarvon suhteen. Mallissa 1 opettajan arvio muodostaa 2/3 arvosanasta ja oppilaan itsearviointi vain 1/3. Toisessa arviointimallissa tilanne on päinvastainen. Arvioinnin apuvälineeksi olen laatinut kummallekin mallille oman arviointilomakkeen (liite 1 ja 2). Arviointilomakkeita tarkastellessa on toki pohdittava onko tämän kaltainen määrällinen rakennelma käytännössä edes mahdollinen, kun on kyse laadullisista arvoista. Tämän vuoksi pidän arviointilomakkeiden rakenteita vain suuntaa antavina työvälineinä pyrittäessä mahdollisemman transparenttiin ja johdonmukaiseen arviointiin.

Arviointimalli 1

Oppilas arvioi 1/3 ja opettaja 2/3 osaa.

Oppilaan itsearviointin osuutta tarkastellen käy ilmi, että oppilaan 1/3 osa on jaettu jälleen kolmeen kategoriaan: havaintokyky, media ja metodi sekä itseilmaisu. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan itseilmaisun itsearviointi on kokonaisarvosanasta vain 1/9 osaa.

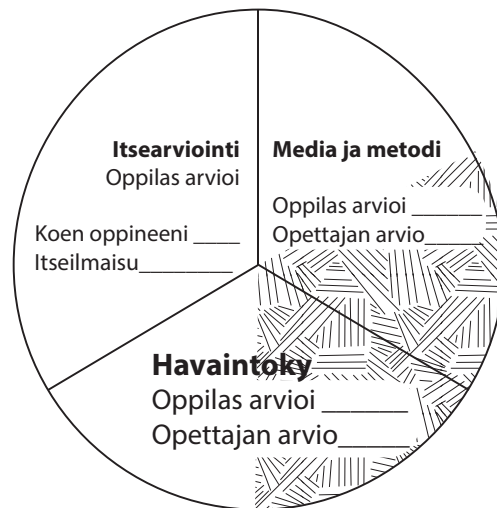


□ Oppilas ▨ Opettaja

Arviointimalli 2

Oppilas arvioi 2/3 ja opettaja 1/3 osaa.

Tässä toisessa mallissa opettajan osuus muodostaa puolet sekä havaintokyvyn että media ja metodin osiosta. Oppilaan itseilmaisun osuus on huomattavasti suurempi ensimmäiseen malliin verrattuna ja on kokonaisarvosanasta 1/3 osaa.



Kuvio 7. Kaksi erilaista arviointimallia.

Ensimmäisessä arviointimallissa, jossa opettajan arviointi vaikuttaa enemmän, arvioin miten oppilas hallitsee opetuksessa käsitellyt mediat ja metodin sekä niiden soveltamisen. Mikä on oppilaan monilukutaidon taso, joka tulee esille opetuskeinojen ensimmäisessä osiossa. Opettaja arvioi lisäksi oppilaan kykyä vastaanottaa ja antaa rakentavaa kritiikkiä. Palautteen antamista ja vastaanottamista harjoitellaan kolmannen opetusmenetelmän askeleen, refleктоivan tarkastelun, yhteydessä ja lisäksi jo aikaisemmassa toisessa askeleessa (katso edellistä lukua). Opettaja myös kirjoittaa oppilaalle kehittämisalueet, joiden pohjalta käydään henkilökohtaiset arviointikeskustelut.

Oppilas tekee itsearvion samojen kriteereiden perusteella kuin opettaja, mutta lisäksi oppilas arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimisvalmiuksiaan sekä kykyään hyödyntää medioita ja metodeita omaa itseilmaisuun varten.

Toisessa arviointikaavassa käytetään samoja kriteereitä ja kysymyksiä mutta painotus on päinvastainen, opettaja 1/3 ja oppilas 2/3. Opettajana pidän tärkeänä kehittää erilaisia menetelmiä, jotta oppilaan temperamentti ei vaikuttaisi negatiivisesti arviointiin. Tämän vuoksi havaintokyvyn osaamisalueet tarkistetaan keskustelun lisäksi esimerkiksi kirjallisilla tehtävillä tai post-it-lapuilla, joihin on kirjoitettu kysymyksiä tai kommentteja, jotka kiinnitetään suoraan kuvan reunaan.

Sekä reflektointityökalun arviointikeinoissa että arviointilomakkeessa olen käyttänyt kolmijakoa, jossa numeerinen arvosana koostuu 2/3 opettajan ja 1/3 oppilaan itsearviointista. Tämä kolmijako, jossa opettajalla on enemmän sananvaltaa kuin oppilaalla, perustuu omaan työkokemukseeni. Kaavake on tarkoitettu toimintatavan käyttöönoton alkuvaiheeseen, jolloin sekä oppilaat että opettaja totuttelevat ja harjoittelevat menetelmää, käytännössä ala-asteen 3. – 6. luokka-asteella.

Itsearviointi on arviointimenetelmä, joka korostaa oppilaan vastuuta omista oppimistavoitteistaan. Kokemuksen myötä oppilaat oppivat itsearviointin avulla myös itse asettamaan arviointikriteerit (Uusikylä & Atjonen 2007, 206). Lisäksi Itsearviointin tavoitteena on tukea oppilaan realistista käsitystä omista kyvyistä ja kannustaa ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Ihme korostaa myös miten tärkeä on opettaa itsearviointia, jotta sitä opitaan käyttämään oikein eli vahvistamaan oppilaan minäkäsitystä oppijana, ottamaan vastuuta omasta oppimisesta ja tunnistamaan oppimisen tavoitteet ja mahdollisuudet (Ihme 2009, 97-98). Itsearviointin taito on myös yksi Schulzin mallin kulmakivistä, jossa tavoitteena on rohkaista oppilaat osallistumaan aktiivisesti arviointikriteerien laatimiseen ja määrittelyyn.

Yläastetta ja lukiota varten olen muuttanut numeerista arvosanan koostumusta siten, että oppilas täyttää 2/3 ja opettaja 1/3 arvioinnista (katso liite 1 ja 2). Jotta erot tulisivat tarkemmin esille, olen visualisoinut asiaa kuviossa 7.

Arviointiin liittyvät haasteet taideopetuksessa

Arviointiin vaikuttavat opettajan taidekäsitys ja käsitys luovuudesta, jotka olen kokenut usein haasteelliseksi ja ristiriitaiseksi. Olen keskustellut asiasta monien taideaineiden opettajien kanssa ja nähnyt, miten usein ongelma ratkaistaan, eksaktin tiedon puutteen vuoksi, yksinkertaisesti käyttämällä pelkästään kiitettäviä ja erinomaisia arvosanoja. Koen, että tämän tyyppinen käytäntö on epäreilua niitä oppilaita kohtaan, jotka ovat tehneet lujasti töitä hyvien arvosanojen eteen ja pyrkineet kehittämään taitojaan sekä teknisellä että luovalla saralla. Samalla on kuitenkin myönnettävä, että olen itsekin antanut työssäni pelkästään erinomaisen ja kohtalaisen välisiä arvosanoja enkä ole tähän mennessä opettajantyössäni käyttänyt välttävää tai heikkoa.

Työkokemus perustuu kouluun, jossa on hyvin motivoituneita oppilaita ja syrjäytyneet tai esim. lastensuojelun piiriin kuuluvat oppilaat ovat harvinaisia. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, oppilaan luovuuden tai esteettisen kokemuksen arvioimista on mahdotonta perustella järjellä, koska kyseessä ovat laadulliset arvot, kuten Dewey toteaa (Määttänen 2012, 43). Samankaltaiseen lausuntoon Uusikylä ja Atjonen päätyvät kuvatessaan luovien ja taideaineiden arviointia ”*vaikeaksi ellei peräti mahdottomaksi*” (Uusikylä & Atjonen 2007, 204; ks. myös Salminen 2005, 195).

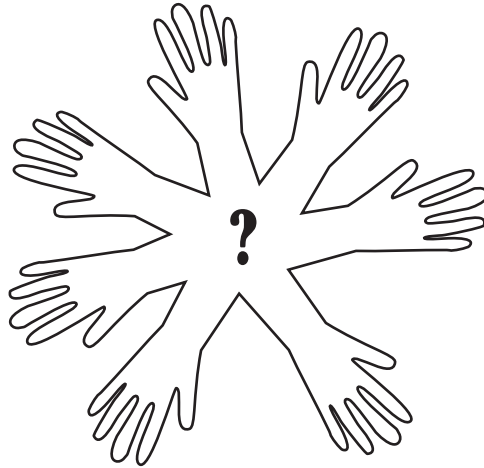
Tästä voisi tietysti tehdä johtopäätöksen, että tehtävänanto ja sen arviointi on asetettava niin, että arviointi kohdistuu pelkästään mekaanisiin taitoihin, jotta taataan oppilaiden yhdenvertainen arviointi. Tutkijatohtori Sari Mullola Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksesta on tutkinut oppilaiden temperamentin vaikutusta yläasteen äidinkielen ja matematiikan päättötodistukseen arvosanoihin. Tutkimuksesta käy ilmi, että opettajan työkokemus vaikuttaa positiivisesti oppilaan arviointiin siten, että mitä kokeneempi opettaja on, sitä vähemmän oppilaan temperamentti vaikuttaa negatiivisesti arvosanaan. (Mullola, Ylen haastattelu 18.5.2013.)

Mullola peräänkuuluttaa opettajan asialinjaa ja kehottaa arviointiin, jossa opettajan mielipiteillä ei ole sijaa. Lisäksi hän muistuttaa, että arvioinnin ei pitäisi koskaan olla vallankäyttöä ja opettajakoulutukseen on tarpeen lisätä temperamenttitietämystä, jotta opettajilla olisi välineitä tunnistaa temperamentit ja sen mukaan rajata ne arvioinnin ulkopuolelle. Periaatteessa koen, että Mullola on oikeassa, mutta käytännössä koen temperamentin erottelun erittäin haasteelliseksi. Lisäksi koen ongelmalliseksi väitteen, jonka mukaan opettajan kokemus edistää oikeudenmukaista arviointia. Kehittämällä opettajan opetustehtävänäntöjen reflektointityökalua pyrin tietoisesti lyhentämään eroa vastavalmistuvan ja kokeneen opettajan välillä.

4.1.5. Mihin opetustehtävänanto voi kytkeytyä?

Kysymys opetustehtävänäntöjen **kytkeytymisestä** toisiinsa sekä laajempiin ilmiökokonaisuuksiin ja oppiaineen osioihin pohjautuu Marja Rastaa Kuva-ideopetuksen didaktiikka III -kurssilla esittämään kysymykseen suurista ideoista. Kytkeytymisellä tavoittelen vielä laajempaa kysymystä ja monitasoisuutta. Kirjoitin luvussa 2.3.2 että pyrin rakentamaan opetukseen isoja kaaria. Lisäksi uusi POPS 2014 perustuu oppilaskeskeiseen näkökulmaan. Myös kuvataiteen työtapoihin on kirjattu yhdeksi tavoitteeksi tutkiva ja ilmiökeskeinen työskentely. Ilmiökeskeinen opetus edellyttää oppiainerajojen ylittävää työskentelyä (Jyväskylän yliopisto/Koppa/opetusmenetelmät).

Opetukseen liittyvien tavoitteiden runsauden vuoksi, olen tullut samankaltaiseen johtopäätökseen kuin Efland (1998) ja Räsänen (2008, 98): yhdellä opetustehtävänannolla on mahdotonta lunastaa kaikki kuvataideopetukseen kohdistuvat tavoitteet ja arvot. Yhden irrallisen opetustehtävänannon tarkastelemista pidä siitä huolimatta mielekkäänä ja antoisana, koska se auttaa opettajaa hahmottamaan opetustehtävänannon arvomaailman, tavoitteet, arviointimenetelmät, itseliikujan fasiliteetit ja kytkeytymismahdollisuudet.



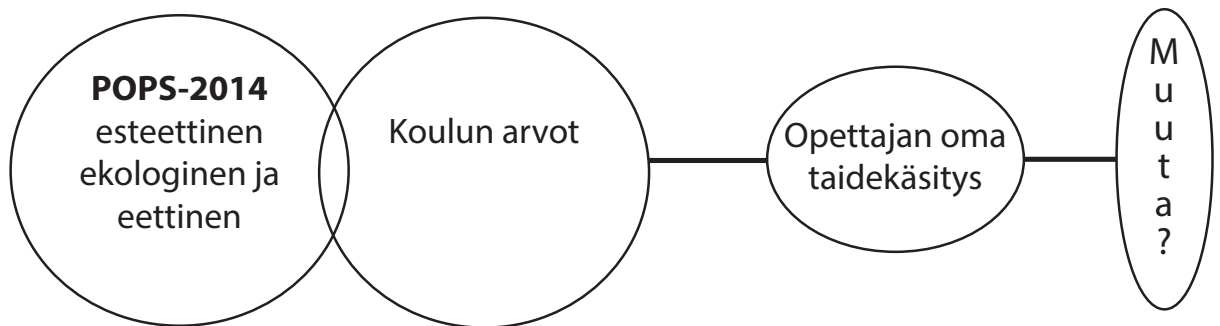
Kuvio8. Kytkeytyminen

Kysymyksen, mihin opetustehtävänanto kytkeytyy, ei ole tarkoitus lannistaa reflektointityökalun käyttäjiä, vaan päinvastoin, kannustaa keksimään tehtävänannolle mahdollisimman monta pitkää verkonseittiä, josta oppilas löytää monenlaisia reittejä, eksymättä.

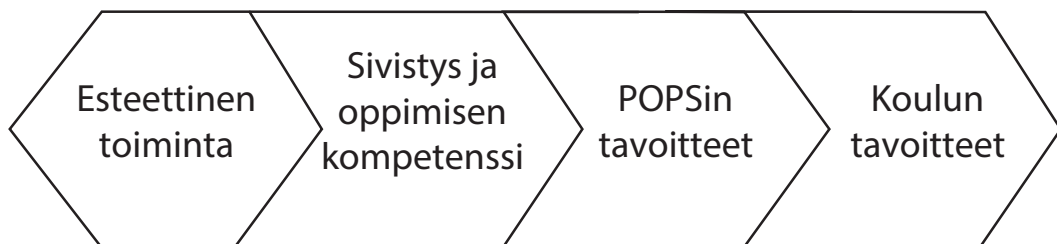
Opettajan opetustehtävääntojen reflektointityökalu

Kuvio 9

Opetuksen arvot



Opetuksen tavoitteet



Opetusmenetelmät

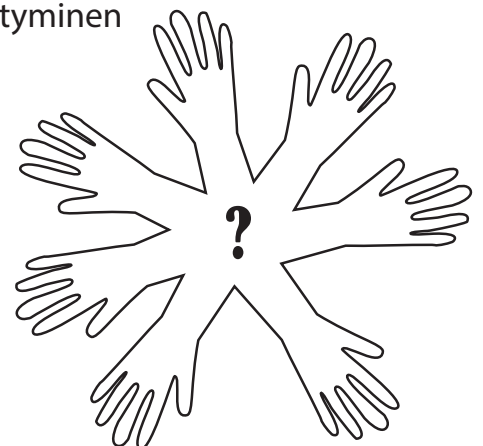
Teoria		Käytäntö	
Esteettinen kokemus	Oppiaineen osion esittely monilukutaito ja keskustelu	Metodin, median sekä oppimistavoitteiden määrittely	Tavoitteiden ja metodien perustelut
Konstruktiiivinen - refleктоiva oppiminen	Metodin avulla median käyttöönotto	Oppilaan omalla persoonallisella näkökulmalla kehittäminen	Harjoitellaan sivistyksen kompetenssia Pyrkimys itseliikkujaan
Reflektoini ja uudet merkitykset	Tarkastellaan yhdessä oppilaiden kanssa opetustehtävääntöön tulokset (positiivistä kritiikkiä) sekä yhdessä määritellyt oppimistavoitteet, metodien ja medioiden valintojen kriittinen tarkastelu.		

Arviointimenetelmät



Katso tarkempi
jaoteltu arviointi-
lomakkeessa (Liite 2 ja 3)

Kytkeytyminen



4.2 *Piirrä oma kenkäsi* – opetustehtävänannon tarkastelu reflektointityökalun avulla

Opinnäytetyöni tavoitteena on kehittää työväline, jolla voi opettajan näkökulmasta reflektoida omaa arkipäivästä työskentelyä. Tästä päätellen koettelen reflektointityökalun toimivuutta käytännön tasolla. Käytän *Piirrä oma kenkäsi* -piirustustehtävänantoa, joka on tämän opinnäytetyön käytännön aineisto. Olen perustellut *Piirrä oma kenkäsi* -piirustustehtävänannon valintaa sekä analysoinut ja reflektoinut opetuskokeiluiden kokemuksia luvussa 2.

Ryhdyin nyt tarkastelemaan tehtävääntoa reflektointityökalun viiden vaiheen avulla. Olin kokeillut tehtävääntoa erilaisissa muodoissa eri-ikäisten luokilla. Reflektoinnin selkeyttämiseksi käytän apparaattia vain koetellessani yhdeksäsluokkalaisten kanssa tehtyä tehtävääntoa. Yhdeksännellä luokalla toteutettu kokonaisuus on kaikkein tiivistetyin lyhyen aikaikkunan vuoksi ja opetustunti oli rakenteeltaan selkein. Kyse oli 90 minuutin sijaisuudesta, jolloin alustin tehtävääntoa Ruskinin ja Ojan sitaateilla, koskien motivaation ja piirtämisen oppimisprosessin yhtälöä. Lisäksi perustelin opetuksen tarpeellisuutta Laitisen, Hilmolan ja Juntusen *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla* -tutkimuksella (2011).

Ohjeistin oppilaita myös piirtämällä esimerkkejä yleisimmistä haasteista sekä tekniikoista kuten silmien siristely, opetin kynämittausvälineen käyttöä sekä valöörit (ks. luku 2.1). Tunnin lopussa tarkastelimme kaikkien piirustuksia, myös keskeneräisiä, ja keskustelimme oppimisprosessista ja osaamisen tasosta suhteessa tunnin alkuun.

4.2.1 Minkälaisia arvoja *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänannosta heijastuu?

Kenkätehtävä täyttää opettajan opetustehtävääntojen reflektointityökalun arvoista vain pienen osan, esteettisyyden. Esteettisiä arvoja oppilaat pohivat tehtävääntoon alkuvaiheessa, kun he nostivat oman kengän pöydälle uuteen kontekstiin ja vertailivat kenkien muotoja. Kyseisen koulun omista arvoista toteutuu avoimuus, joka sisältää kritiikin antamista ja vastaanottamista. Keskustelut olivat oppilaiden oma-aloitteista vapaata puhetta heidän piirtäessään eikä ohjattua osaa opetuksesta. Koulun kritiikille avoin ilmapiiri heijastui opetuksen loppuun asti, jolloin tarkasteltiin työt ja keskusteltiin henkilökohtaisista oppimisprosesseista. Keskeneräisten töiden esillepano luokan taululle oli selkeästi osalle oppilaille kiusallista, mutta siitä huolimatta kaikki laittoivat kuvansa esille. Samalla tilanne oli myös hämmentävä, koska oppilaita kaksi eivät tunnistanee itse tekemäänsä piirustusta. Muiden

töiden rinnalla oma työ, johon he olivat kovin tyytymättömiä, näytti paljon paremmalta. Oppilaan käsitys omista piirustustaidoista muuttuu selkeästi positiivisempaan suuntaan.

Opetustehtävänanto heijastaa myös muita arvoja liittyen taidekasitykseen. *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänanto on klassinen havaintopiirustus-tehtävä. Tämä voi entisestä vahvistaa oppilaiden tutkitusti konservatiivisia taidekasityksiä (vrt. Räsänen 2012). Lisäksi kengät ovat osa nuorisokulttuurin statusesineitä ja tämän kaltainen esille nostaminen voi olla osalle oppilaista kiusallista.

Reflektointityökalun perustella voin todeta että *Piirrä oma kenkäsi* – opetustehtävänanto on perinteinen ja sen kytkös taideopetuksen historiaan on vahva. Opetustehtävänantoa olisi syytä kehittää pohtien, miten siihen saisi lisättyä myös muita nykypäiväisempiä piirustuksen näkökulmia kuin havaintopiirtämistä ja tämän kautta laajentaa tehtävän välittämää taidekasitystä.

4.2.2 Mitkä opetustavoitteet heijastuvat ***Piirrä oma kenkäsi*** -opetustehtävänannosta?

Piirrä oma kenkäsi -opetustehtävänanto täyttää uuden OPS:n tavoitteista vain pienen osan T4, joka on osa kuvallista tuottamista, jonka tavoitteeksi on määritelty: ”ohjata oppilasta soveltamaan erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä syventämään kuvallisen tuottamisen taitojaan”. (OPS 2014, 497.) *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänannon *ilmaisukeinojen* harjoittelu on rajallista, koska kuva-aihe, materiaali ja tekotapa ovat annettuja.

Reflektointiapparaattiin merkitsemäni sivistyksen ja oppimisen kompetenssin tavoitteet täyttyvät tehtävänannossa. Opetuksessa olen kiinnittänyt huomiota ja pyrkinyt rohkaisemaan oppilaita oppimiskykyyn sekä oppimis asenteeseen. Vastaavasti opetustehtävänanto täyttää, esteettisen toimintansa perusteella, yhden koulun omista tavoitteista, *valmiuden elinikäiseen oppimiseen*.

Esteettinen toiminta perustuu esteettiseen kokemukseen, joten kun oppilas kokee esteettisen kokemuksen ja havaitsee jotain uudella tavalla, hän joutuu pohtimaan omia arvojaan. Opetustehtävän yhteydessä hän voi koetella sekä muokata arvojaan, ei ensisijaisesti sanoiksi vaan taiteen keinoin ilmaistuna. (vrt. Schulz 1999, 138-139.)

Havaintopiirtämisen voi tämän kautta ymmärtää myös esteettisenä toimintana, jossa oppilas tässä esimerkissä tarkastelee hänelle tuttua arkiesinettä uudessa kontekstissa, piirustusmallina. Hän tutkii esineen avulla muotoa,

valööreitä ja materiaaleja, ja koska väline on grafiittikynä, oppilas joutuu tekemään esteettisiä valintoja ja ratkaisuja käyttäen esteettistä toimintaa, piirtämistä.

Opetustehtävänannon tavoitteet ovat materiaalien ja tekniikan omaksuminen, kompetenssi ja esteettinen toiminta, mutta ennen kaikkea se tukee oppilaan oppimisvalmiuksia ja -taitoja.

4.2.3 Mitä opetusmenetelmiä **Piirrä oma kenkäsi** -opetustehtävänannossa käytetään tavoitteiden saavuttamiseksi?

Kenkätehtävänannon lähtökohtana on esteettinen kokemus, joka perustuu oppilaan arkiesineen tarkasteluun uudessa kontekstissa. Monilukutaitovaatimus täyttyisi, jos oppilaiden kanssa tarkasteltaisiin taidekontekstista valittuja esimerkkejä (vrt. luku 2.3.1). Reflektointityökalun koettelemiseen olen kuitenkin valinnut yhdeksäsluokkalaisten kanssa toteutetun opetuskokonaisuuden, jonka yhteydessä en ole käyttänyt taidehistoriallisia viitteitä. Joten se on selkeästi yksi opetustehtävänannon kehityspisteitä.

Opetuksen alustuksessa olen käyttänyt aikaa avatakseni oppilaille tehtävänannon teknisiä vaikeuksia liittyen metodiin ja mediaan, tässä tehtävänannossa valööreihin, mittasuhteisiin, perspektiiviin jne. Keskusteluosiossa olen kiinnittänyt erityistä huomiota oppilaiden motivaatioon sekä oppimismahdollisuuden perustelemiseen. Piirtäessä asia ilmenee käytännössä siten, että oppilas joutuu sietämään omia virheitään. Näköhavainto ja kuvitteellinen piirustus saattavat poiketa suuresti omista piirustuskyvyistä ja ensimmäinen viiva paperilla näyttää jo väärältä. Tässä tilanteessa oppilas joutuu sietämään vääriä viivoja ja on tärkeää, että oppilas ei asiasta turhaudu vaan jaksaa ja uskaltaa kokeilla uudestaan ja uudestaan. Piirtäminen harjannutta oppilaan keskittymiskykyä, tarkkaavaisuutta sekä kykyä sietää epäonnistumisia. Tämän vuoksi piirtäminen harjaannutta oppilaan oppimiskykyä ja -valmiuksia.

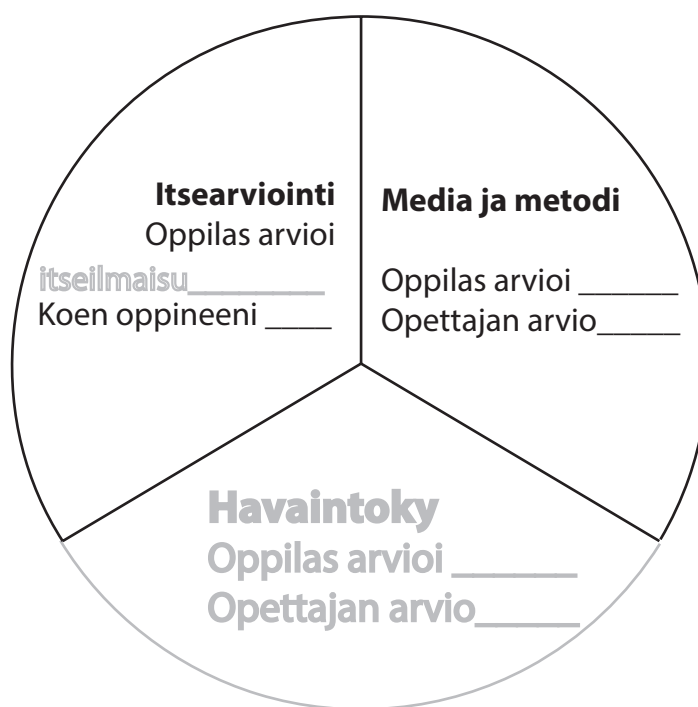
Tehtävänannon loppukritiikkiosiossa keskustelimme oppimiskokemuksista verraten niitä alustuksessa siteerattuun Ruskinin väitteeseen ”... *jos harjoittelet piirtämistä, voit oppia piirtää mitä vain haluat.*” (Ruskin 1971, alkup. 1857, 27).

Reflektoinnin tuloksena totean, että **Piirrä oma kenkäsi** -opetustehtävänanto käyttää piirustustekniikkaa käytännön opetusmenetelmänä. Menetelmän avulla pyritään oppilaan esteettiseen kokemukseen ja erityisesti kiinnittämään huomiota oppimisen motivaatioon.

Opetusmenetelmän avulla tuetaan teknisiä ja materiaalin hallitsemiseen liittyviä piirtämisen taitoja, esteettinen kokemuksen ja esineen näkemisen uudesta näkökulmasta ja painottaa oppimisen valmiuksien tavoitteita.

4.2.4 Mitkä arviointimenetelmät soveltuvat suhteessa **Piirrä oma kenkäsi – opetustehtävänannon** tavoitteisiin

Olen määritellyt opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun arviointikeinot, mutta käytännön opetustyössäni en ole arvioinut kertaakaan tehtävänantoa yksinään. Olen arvioinnissa aina arvioinut tehtävät osana lukukauden kokonaisuutta. Reflektointityökalun kehittäessä koettelen opetustehtävänantoa, jonka yhteydessä en ole arvioinut oppilaiden töitä lainkaan, koska kyseessä oli sijaisuus. Arvioinnin teki opetuksen vastuuopettaja. Tämän vuoksi en voi reflektoida arviointikeinoja, mutta pystyn apparaatin avulla määrittelemään ne. Arvioitaessa tehtävänantoa sen rakenne painottaa mediaa ja metodia, jotka määrittyvät tehtävän alustuksessa esitelyjen haasteiden mukaan (valööri, perspektiivi jne.) Luvussa 3.3 ja 4.1.4 perustelin tehtäväannon elementteihin ja arviointiin liittyvää johdonmukaisuuden vaatimusta pyrkimyksellä opetuksen läpinäkyvyyteen. Kenkätehtävän arvioinnin heikoksi alueeksi jää havaintokyky, koska opetuksen yhteydessä on tarkasteltu havaintoa pelkästään näköhavaintona.



Kuvio 10. **Piirrä oma kenkäsi** -opetustehtävänannon arviointikaavake.

Arviointikaavake paljastaa hyvin tehtävän heikkoudet. Opetustehtävänannon on tärkeä sisältää myös taidehistoriallisia esimerkkejä, jotta oppilaat voivat käyttää monilukutaitoa havainnointiin. Opetustehtävänanto ei myöskään anna tilaa itseilmaisulle koska opetustehtävänanto on rajattu liian tiukasti.

Täten voin todeta, että reflektointityökalu paljastaa varsinkin tehtävänannon arviointia reflektoidessaan, mitkä ovat tehtäväannon vahvuudet ja heikkoudet. Samalla se paljastaa, miten vaikeaa on rakentaa tehtävänantoa, joka sisältäisi kaikki arvot ja tavoitteet. Voi toki myös pohtia, onko se edes tarpeen vai onko käytännöllisempää ja mielekkäämpää koota lukukausi erilaisia arvoja ja tavoitteita sisältävistä tehtäväkokonaisuuksista. Metodien ja

median näkökulmasta vastaavanlaista erilaisten välineiden ja menetelmien tasapainottelua tukee myös Eflandin eklektinen (Efland 1998) malli.

4.2.5 Mihin kaikkeen ***piirrä oma kenkäsi*** – opetustehtävänanto kytkeytyi?

Kysymys opetustehtävänannon kytkeytymisestä laajempiin kokonaisuuksiin on kysymys, jota on syytä pohtia ennen opetustehtävänannon aloittamista. Näin jälkikäteen se lähinnä paljastaa, mitkä kaikki mahdollisuudet ovat jääneet käyttämättä ja voi tuntua karvaalta. Samalla se myös antaa eväät opetustehtävänannon jälkeiselle opetukselle, pyrkiessään konstruktiviseen rakenteen kehittämiseen opetuksessa. *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänannon näkökulmasta olen luvussa 2.3.2 käytännön osion reflektoinnin yhteydessä nimennyt kenkään esineenä liittyviä metaforia ja ekologisuuteen/kulutuskulttuuriin liittyviä kytkeytymisen mahdollisuuksia. Nyt tarkastellen kytkeytymismahdollisuuksia uudestaan nimeäisin vielä mahdollisuuden kytkeä tehtävänanto osaksi piirtämisen ilmiötä. Opetustehtävänanto voisi toimia hyvin johdantona, josta sitten lähdetään tutkimaan erilaisia piirustusvälineitä ja ilmaisutapoja. Vahvana linkkinä koen myös opetustehtävänannon oppimistaitoihin liittyvät ominaisuudet. Positiivisia oppimisen kokemuksia olisi tärkeä nostaa esille korostamaan, että myös kuvataide oppiaineena sisältää opeteltavissa olevia elementtejä.

Täten totean *Piirrä oma kenkäsi* -opetustehtävänannon kytkeytymismahdollisuudet hyvin laajoiksi ja olen myös yllättynyt niiden syvällisistä mahdollisuuksista vaikuttaa opiskelijaan oppimisvalmiuksiin. Tehtävänannon reflektoinnin yhteenvetona olen yllättynyt, miten alun perin yksinkertaiselta ja perinteiseltä vaikuttava opetustehtävänanto, kapeasta arvomaailmasta huolimatta, osoittautuu tavoitteidensa ja kytkeytymismahdollisuuksien näkökulmasta yllättävän laajaksi oppimiskokonaisuudeksi.

4.3 Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalun kriittinen tarkastelu

Tarkastellessani opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalua kriittisesti pidän vahvuutena sen laajaa sovellettavuutta oppiaineen eri osioihin kuvataiteen peruskoulutuksen yhteydessä. Reflektointityökalun käyttökelpoisuuteen ei vaikuta, käsitelläänkö oppilaitten kanssa valokuvausta käyttäen mainontaa vai perinteisen havaintopiirustustaidon avulla kolmiulotteisen esineen piirtämistä. Käytännön tasolla arvioin reflektointityökalun käyttökelpoisuuden hyväksi sillä perusteella, että käytän sitä itse omassa työssä ja olen käyttänyt liitteen 1 arviointilomakkeen keväällä 2015.

Reflektointityökalu tuo esille tehtävänannon puutteet opetukseen asetettuihin arvoihin ja tavoitteisiin peilattuna. Tämä toki edellyttää reflektointityökalun käyttäjän olevan tietoinen opetukseen asetetuista institutionaalisista arvoista ja lisäksi myös kykenevä refleктоimaan omaa arvomaailmaansa. Tässä reflektointityökalun käyttäjän tietoisuudessa piilee sen suurin heikkous. Arvojen sisäistäminen ja pohdiskelu vaati aikaa. Olen kokenut saavani tähän prosessiin tukea teoreettisen kirjallisuuden lisäksi keskusteluista muiden kuvataideopettajien ja opiskelukavereiden kanssa. Toki vastaavia pohdintoja ja keskusteluja käydään osittain opintojen yhteydessä, mutta millainen on tilanne henkilöllä, joka on esimerkiksi työskennellyt peruskoulussa kymmenen vuotta? Miten se vaikuttaa asiaan, siihen en osaa vielä vastata, mutta minusta olisi mielenkiintoista tehdä laajempaa tutkimusta, jossa reflektointityökalua käyttäisivät eritaustaiset kuvataideopettajat, ja analysoida heidän kokemuksiaan.

Lisäksi voi kysyä, toimiiko reflektointityökalu perusopetuksen ulkopuolella olevassa kontekstissa. Reflektointityökalu edellyttää, että toiminta sisältää opetustehtävänantoja ja tämän vuoksi myös tavoitteet ja arvot. Lisäksi reflektointityökalun avainelementti on opetustehtävänannon arviointikeinojen reflektointi, jonka avulla saa parhaiten esille opetustehtävänannon puutteet. Tästä voi päätellä, että reflektointityökalu soveltuu reflektointiin vain, jos kyseinen toiminta on tavoitteellista, tarkennettuna, toimintaan liittyy oppimistavoitteita.

Lähitulevaisuudessa tutkivaa ja ilmiöpohjaista oppimista tullaan painottamaan yhä enemmän opetustyössä. Reflektointityökalu pohjautuu opetustehtävänantoon, joka ottaa huomion myös oppilaan näkökulman. On hyvin mahdollista, että reflektointityökalulle olisi ollut enemmän käyttö menneisyydessä, opettajakeskeisessä opetusmallissa, mutta koin opinnäytetyön aiheen tulevista muutoksista huolimatta tärkeäksi. Reflektointityökalu on ensisijaisesti väline tarkastella omaa opetusta ja sen vuoksi se mielestäni antaa myös eväät tutkivan ja ilmiöpohjaisen opetuksen kehittämiseen käytännön kuvataideopetuksen tasolla.

Jäin pohtimaan, onko taidekasvatuksen kontekstissa esimerkkiä, joka ei olisi tavalla tai toisella tavoitteellista toimintaa. Mielestäni kaikkiin taideprojekteihin, taidetapahtumiin tai taidemuseoihin liittyy, jos ei selkeä oppimistavoite, niin ihmisen havaintokykyyn, hyvinvointiin, individuaaliseen kasvuun ja sen kautta sivistykseen kuuluvia tavoitteita. Ohjenuorana voi sanoa, että reflektointityökalu vaatii rajatun opetustilanteen.

Totean siis, että opetustehtävänäntojen reflektointityökalu soveltuu parhaiten peruskoulun kuvataideopetuksen opetustilanteisiin. Hieman muokattuna se voisi hyvinkin toimia ammattitason taideopinnoissa, vaikka kurseja ei usein arvioida numeerisilla arvosanoilla vaan pelkästään hylätty- tai hyväksytty-merkinnöillä. Tämä vaatisi kyllä arvojen ja tavoitteiden kurssikohtaista tarkentamista ja arviointikeinojen määrittelyä, eikä reflektointityökalua voi sellaisenaan ottaa käyttöön. Reflektointityökalun joutuisi ikään kuin purkamaan osiin ja arvioimaan uudestaan. Mitkä ovat reflektointityökalun osien väliset suhteet ja arvot.

5. Loppupäätelmät

Oppinäytetyön tekeminen on ollut minulle antoisa ja pitkä prosessi, jonka aikana koen oppineeni paljon omasta työskentelystäni ja asenteistani taideopetusta kohtaan. Koen, että kehittämäni opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalu on jo nyt toiminut minulle hyödyllisenä menetelmänä pohdiskella ja valmistella omia tehtävänantokokonaisuuksiani sekä niiden reflektointia. Toivon, että reflektointityökaluni antaisi myös muille kuvataideopettajille välineen, joka hyödyttää heitä päivittäisessä käytännön opetustyössä.

Opinnäytetyötäni kriittisesti tarkastellen olisin voinut verrata kuvataideoppiaineelle tyypillisiä toimintatapoja myös muihin taito- ja taideaineisiin ja niiden menetelmiin, esimerkiksi käsityöhön tai musiikkiin, jossa arvioin esiintyvän samankaltaisia kysymyksiä. Lisäksi olen pohtinut, oliko opetuskokeilu ja sen tarkastelu opinnäytetyön toisessa luvussa tarpeen vai olisiko voinut suoraan tutkia Schulzin ja Räsänen mallia, jolloin olisi ollut mahdollista vertailla niitä vielä syvällisemmin. En kuitenkaan koe lukuun 2 käyttämäni työtä turhaksi vaan tärkeäksi osaksi opinnäytetyötäni, koska ennakko-oletuksieni auki kirjoittaminen on selkeyttänyt paljon omaa positiotani sekä oman kuvataideopetukseni arvoja ja tavoitteita. Schulzin malli keskittyy enemmän teoreettisiin, didaktisiin isoihin kysymyksiin, kun taas Räsänen on lähempänä käytäntöä ja kuvataideoppiainetta. Sijoitan itseni lähemmäksi Schulzin mallia hänen sivistyslähtökohtiensa vuoksi.

Ensisijainen tavoitteeni oli rakentaa *reflektointityökalu*. Opinnäytetyön positiivisena yllätyksenä koen, että reflektointityökalusta tuli samalla kahdensuuntainen: reflektointityökalua voi käyttää sekä tukena opetustehtävänannon suunnitteluvaiheessa että jälkikäteen reflektointivälineenä.

Opettajan opetustehtävänantojen reflektointityökalu on opinnäytetyön tulos. Kehittyäkseen se luonnollisesti vaatii vielä runsaasti lisää käytännön koettelemista sekä opetustehtävänannon suunnittelun että reflektoinnin yhteydessä. Olen pyrkinyt tutkimaan aineistoa tarpeeksi syvällisesti, jotta kehittelyni pohjautuisi mahdollisemman vakaaseen perustaan. Samalla koen aineiston edelleen niukaksi ja haluaisin syventyä asiaan vielä lisää. Erityisesti minua kiinnostaa rakentaa keskusteluyhteys saksankielisiin paradigmoihin, jotta voisin syventää aineiston ymmärryksen tasoa. Toisaalta en ole myöskään tavannut Marjo Räsästä enkä käynyt hänen kanssaan

aineiston analyysin yhteydessä refleктоivaa keskustelua. Räsäsen aineistoa on kuitenkin ollut opintojeni yhteydessä esillä didaktiikkakurssien yhteydessä vain niukasti.

Samalla kun kaipaen vielä syvällisempää analyysia, pidin tärkeänä kehittää reflektointityökalusta tarpeeksi yksinkertaisen, jotta sitä voi muokata käyttäjänsä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Reflektointityökalu on tarpeeksi syvällinen, mutta myös reunaehdoiltaan selkeä, jotta se ei vesittyisi.

Oppinäytetyön yhteydessä en ole käyttänyt kuvataideopetukseen tarkoitettuja oppikirjoja. Harkitsin prosessin alussa oppikirjojen käyttöä aineistona, mutta niiden suurena puutteena koin, ettei tehtävänantoja tai niiden mekanisme ole oppikirjoissa perusteltu. Oppikirjoissa useimmiten keskitytään opetustehtävääntöjen yksittäisiin askeliin, opetusmenetelmän ohjeistamiseen, mutta ei perustella, mitä opitaan ja miksi.

Kirjallisuutta ja aiheeseen liittyviä seminaari- ja opinnäytetöitä olisi varmasti löytynyt vielä lisää kuten esimerkiksi Marika Sorjosen seminaarityö *Piirtämään oppiminen: hahmotelmia kuvallisen ilmaisun kehityksestä ja piirtämisen suhteesta taidekasvatuksen malleihin* (2002). Opinnäytetyön aineiston keruu ei ulkoisista syistä edennyt niin kuin alun perin olin suunnitellut, jonka seurauksena työn fokusointi pääsi hetkellisesti harhailemaan. Käsitekarttojen avulla sain tilanteen ratkaistua.

Näin jälkikäteen tarkastellen olisi ollut syytä kiinnittää enemmän huomiota selkeämpään käytännön aineiston keruuseen, joka olisi perustunut tarkemmin dokumentoituun ja varsinkin perusteellisemmin valmisteltuun opetustehtäväänantoon. Samalla koen, että saman opetustehtävääntö koetteleminen näin laajalla ikäjakaumalla oli yksi antoisimmista asioista opinnäytetyöprosessissa. Kokemus avasi silmäni näkemään oppilaan näkökulmasta opetustehtäviin liittyviä vaikeuksia, joita on vaikea havaita ja tiedostaa opettajan näkökulmasta.

6. Lähteet

Kirjallisuuslähteet

Brandt, Annika 2010. Mistä näitä tehtäviä oikein tulee? Kandidaattitutkimatyö, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto-yliopisto.

Efland, Arthur D. 1998/1983. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutki-
massa, Suomentaneet Virpi Wuori & Marjo Räsänen. Opintomoniste 1998,
Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu.

Ihme, Irene 2009. Arviointi työvälineenä, Lasten ja nuorten kasvun tukemi-
nen, PS-kustannus, OPETUS ”2000, Jyväskylä.

Ijäs, Mikko 2013. Silmä, käsi ja mieli – Piirtämisen tulevaisuus. Teoksessa
Karhu, Mika (toim.): Drawing in the Flesh – Piirtäjän näkökulma, Toolbox,

Laitinen, Sirkka; Hilmola, Antti & Juntunen, Marja-Leena 2011. Perus-
opetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9.
vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1. Opetushallitus

Karhu, Mika 2013. Piirtämisen kartta. Teoksessa Karhu, Mika (toim.):
Drawing in the Flesh – Piirtäjän näkökulma, Toolbox,

Kukkohovi, Sirkka 2013. Elämänpuu, Taidekasvatuskokeiliu monikult-
tuurisessa oppimisympäristössä. Taiteen maisteri opinnäyte, Taiteiden ja
suunnittelun korkeakoulu, Aalto-yliopisto.

Mattila, Anniina 2011. Piirtäminen näkemisen taitona -Piirtämisen merkitys
ja sen muutokset koulun kuvataideopetuksessa, Taiteiden tiedekunta, Kuva-
taidekasvatus, Lapin yliopisto (<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201109271161>).

Määttänen, Pentti 2008. Toiminta ja kokemus: Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Gaudeamus, Helsinki.

Määttänen, Pentti 2012. Taide Maailmassa, Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia, Gaudeamus, Helsinki.

Nurmi, Jari-Erik 2003. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehä. Teoksessa Lyytinen, Paula & Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki, (toim.): Näkökulmia kehityspsykologiaan - kehitys kontekstissaan. WSOY .

Ruskin, John 1971. The Elements of Drawing, Dover Publications, alkuperäisen teoksen julkaissut Smith, Elder & Co, London 1857.

Räsänen, Marjo 2011. Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa Laitinen, Sirkka & Hilmola, Antti (toim.): Taito- ja taideaineiden oppimistulokset, asiantuntijoiden arviointia, Opetushallitus.

Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen, Gummerus, Helsinki.

Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus, Taideteollisen korkeakoulu julkaisu B90, Helsinki.

Oja, Onni 1996. Piirtämisen taito. Seitsemäs painos WSOY alkuperäinen teos 1957.

Otto Gunter 1997. Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. Teoksessa Otto, Gunter & Luscher-Schulz, Gerda (toim.): Ästhetische Bildung, Beschreibung einer Aufgabe Berlitz, Weinheim und Basel.

Salminen, Antero 2005. Pääjalkainen, Kuva ja havainto. Koskinen, Inkeri (toim.) Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77, Helsinki

Schulz, Wolfgang 1997. Ästhetische Bildung, beschreibung einer Aufgabe
Toim. Otto, Gunter & Luscher-Schulz, Gerda. Berlitz, Weinheim und Basel.

Schulz, Wolfgang 2002. Artikkel: Die lehrtheoretische Didaktik. s. 35–56
Teoksessa Herbert & Winkel, Rainer (Hg.), Bergmann + Helbig (toim.): Didaktische Theorien, Hamburg. 11. julkaisu, artikkelia on päivittänyt Gerda Luscher-Schulz, alkuperäinen teos 1980.

Tanttu, Markku 1995. Piirtämisen himo, Vakavaa paikkaa työstä ja kunnon harrastuksesta, Markku Tanttu (toim.), Helsinki

Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi Kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60, Helsinki.

Uusikylä, Kari & Atjonen Päivi 2007. Didaktiikan perusteet, WSOY

Varto, Juha 2002. Isien synnit. Tampere: Tampere University Press

Viikkilä, Katja 2012. Piirtäjän havainnointi - Piirrettyjä pohdintoja havaintopiirtämisestä ja sen opetuksesta, Taiteen maisteri opinnäyte, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto-yliopisto.

Vira, Riitta & Pohjakallio, Pirkko 2011. Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta? Teoksessa Laitinen, Sirkka & Hilmola, Antti (toim.): Taito- ja taideaineiden oppimistulokset, asiantuntijoiden arviointia, Opetushallitus.

Digitaaliset lähteet

Anttila, Eeva: Kasvatus, kehitys ja oppimisen luento materiaalia <http://www.teatterikorkeakoulu.fi/virtuaali/kurssit/kasvis/index.html> (15.01.2015)

Koulukielen Sanasto 2012: Suomen Vanhempienliitto & OAJ http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/990-Koulukielen_sanasto_2012.pdf (2.8.2015)

Kuvasto: <http://kuvasto.fi/kuvaoikeuksien-abc/> (23.03.2015)

Kuvataideopettajat ry.: <http://www.kuvataideopettajat.fi/> (18.10.2013)

Laitinen, Sirkka: Kuinka yhdessä tehtäväkokonaisuudessa voidaan oppia asioita http://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/sisainen_integraatio/kuinka_yhdessa_tehtavakokonaisuudessa_voidaan_oppia_monia_asioita (12.02.2014)

Mullola, Sari, 2012: Teachability and School Achievement : Is Student Temperament Associated with School Grades? Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Nettijulkaisu: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37561/Teachabi.pdf?sequence=1>

Mullola, Sari, Ylen haastattelu 18.5.2013: http://yle.fi/uutiset/koululaisten_arvosanoista_kolmannes_asennetta/6645622 (27.05.2014)

Numeroarvioinnin perusteet: <http://peda.net/veraja/siilinjarvi/jannevirta/kouluntoiminta/opiskelu/arviointi/numerot> (27.05.2014)

Nuori Suomi: Suunnittelen liikuntaa, http://www.suunnittelenliikuntaa.fi/NuoriSuomi/Tietoa_palvelusta/nuorisuomi/Palvelun+toiminnot (03.06.2015)

Opetushallitus, Elinikäinen oppiminen: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot (23.03.2015)

POPS 2004, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

POPS 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Oppimisteoia: http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/konstruktivismi.htm

Ruskin, John. Elements of Drawing internetsivu: <http://ruskin.ashmolean.org/education/8989/9033> (11.11.2014) sekä <http://www.rsa.ox.ac.uk/research/detail/the-elements-of-drawing-john-ruskins-teaching-collections-at-oxford>

Sedergren, Jari 2005: Sivistyksen käsitteestä, Sedis Blog, <http://sedis.blogspot.fi/2005/08/sivistyksen-ksitteest.html> (29.08.2015)

Smith, M. K. 2005: Elliot W. Eisner, connoisseurship, criticism and the art of education: <http://infed.org/mobi/elliott-w-eisner-connoisseurship-criticism-and-the-art-of-education/> (15.08.2015)

Sugata Mitra: The child-driven education, Ted Global 2010 http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education (08.05.2014)

Kuvat ja kuviot

Kansikuva Ria Häkkinen

Nimiösivu Opettajan opetustehtävänannon reflektointityökalu
Ria Häkkinen

s. 12 Kuva 1. Aalto-yliopiston käytävällä keväällä 2015
(tekijä tuntematon valokuva Ria Häkkinen)

s. 20 Kuvio 1. Aineiston rakenne, Ria Häkkinen

s. 26 Piirrä oma kenkäsi, Lyijy- ja puuvärikynäpiirustus,
Benjamin-Franklin Oberstufe Berlin, Ria Häkkinen

s. 26 Uusi ja vanha kenkä, Kuvataidevihkot 1977-78, Aalto-yliopiston taidepedagoginen arkisto
(tekijä tuntematon valokuva Ria Häkkinen)

s. 27 Kenkäpiirustus helsinkiläisessä peruskouussa keväällä 2015
(tekijä tuntematon valokuva Ria Häkkinen)

s. 28 Van Gogh Kenkäpari 1886, Andy Warhol Diamond Dust Shoes (Random) 1980, Rene Magritte Le Modele Rouge 1935, Minna Parikka ja Janne Leinonen Kenkä 2013, Rayfish Footware (<http://www.rayfish.com/>)

s. 28 Valööriasteikko, Grafiittikynä maitopahville,
Ria Häkkinen

s. 54 Kuvio 2. Kuvataidekasvatuksen kolmioleipämalli,
Räsänen M.

s. 56 Kuvio 3. Berliinin malli vapaasti suomennettu, alkuperäinen versio: „BerlinerModell“. Lizenziert unter CC BY-SA 3.0 über Wikimedia Commons - <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:BerlinerModell1.jpg#mediaviewer/File:BerlinerModell1.jpg>

s. 60 Kuvio 4. Opetuksen arvot, Ria Häkkinen

s. 61 Kuvio 5. Opetuksen tavoitteet, Ria Häkkinen

s. 62 Kuvio 6. Opetusmenetelmät, Ria Häkkinen

s. 67 Kuvio 7. Kaksi erilaista arviointimallia, Ria Häkkinen

s. 70 Kuvio 8. Kytkeytyminen, Ria Häkkinen

- s. 71 Kuvio 9. Opettajan opetustehtävänannon
reflektointityökalu, Ria Häkkinen
- s. 74 Kuvio 10. Piirros oma kenkäsi -tehtävänannon
arviointikaava

7. Liitteet

1 Arviointikaavake 1

2 Arviointikaavake 2

Kuvatiade
Arviointi malli 1
Arviointilomake
Liitte 1

_____ Oppilas _____ Luokka
_____ päivämäärä
_____ Opettaja

Media ja metodi

Oppilas **hallitse** opetustehtävääntöjen yhteydessä käsiteltyt **mediat**, välineet ja tekniikat.

Oppilaan arvio

pettajan arvio

+ _ _ _ _ -

+ _ _ _ _ -

Oppilas **hallitse** opetustehtävääntöjen yhteydessä harjoiteltut **metodit**, tekotavat ja työskentelyprosessit

+ _ _ _ _ -

+ _ _ _ _ -

Oppilas **osa sovelta** opetustehtävääntöjen yhteydessä käsiteltyt mediat ja metodit.

+ _ _ _ _ -

+ _ _ _ _ -

Havaintoky

Oppilas tarkastelee käsiteltyjä aiheita käyttäen **monilukutaidon** neljä osa-aluetta.
(Tekijä, teos, vastaanottaja ja konteksti)

+ _ _ _ _ -

+ _ _ _ _ -

Oppilas osallistuu **rakentavan kritikkiin** aktiivisesti ja asialisesti.

+ _ _ _ _ -

+ _ _ _ _ -

Itse-arviointi

Koen **oppineeni** opetusjakson aikana.

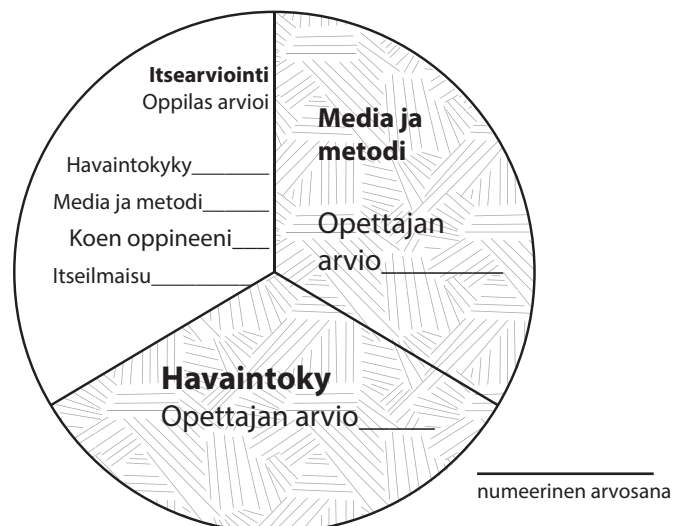
+ _ _ _ _ -

Tehtävänäntöja tehdessään koen osavani käyttää opitut mediat ja metodit **itseilmaisu-**
välineenä.

+ _ _ _ _ -

Kokonaisuuden arviointi

Kehittämisen alueet opettajan näkökulmasta:



Kuvatiade
Arviointi malli 2
Arviointilomake
Liitte 2

_____ Oppilas _____ Luokka
_____ päivämäärä
_____ Opettaja

Media ja metodi

Oppilas **hallitse** opetustehtävääntöjen yhteydessä käsiteltyt **mediat**, välineet ja teknikat.

Oppilaan arvio

pettajan arvio

+ - - - - -

+ - - - - -

Oppilas **hallitse** opetustehtävääntöjen yhteydessä harjoiteltut **metodit**, tekotavat ja työskentelyprosessit

+ - - - - -

+ - - - - -

Oppilas **osa sovelta** opetustehtävääntöjen yhteydessä käsiteltyt mediat ja metodit.

+ - - - - -

+ - - - - -

Havaintoky

Oppilas tarkastelee käsiteltyjä aiheita käyttäen **monilukutaidon** neljä osaalueta.
(Tekijä, teos, vastaanottaja ja konteksti)

+ - - - - -

+ - - - - -

Oppilas osallistuu **rakentavan kritikkiin** aktiivisesti ja asialisesti.

+ - - - - -

+ - - - - -

Itse-arviointi

Koen **oppineeni** opetusjakson aikana.

+ - - - - -

Tehtävänäantoja tehdessään koen osavani käyttää opitut mediat ja metodit **itseilmaisuvälineenä**.

+ - - - - -

Kokonaisuuden arviointi

Kehittämisen alueet opettajan näkökulmasta:

